

# Ivaretagelse av nyutdannede lærere

## Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og implikasjoner for ledelse

Mette Klann



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

20. oktober 2015

## Ivaretagelse av nyutdannede lærere

Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og implikasjoner for ledelse

© Mette Klann

2015

Ivaretagelse av nyutdannede lærere. Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og implikasjoner for ledelse

Mette Klann

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne studien tar for seg ivaretagelse av nyutdannede lærere i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteori og hvilke implikasjoner det får for ledelse. Hva skal til for å motivere nyutdannede lærere til å bli i yrket?

Opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi er grunnleggende behov for å oppleve mestring og indre motivasjon. Opplevelsen av mental velvære og mening med tilværelsen fremmes i mennesker med indre motivasjon og lysten til å fortsette med det man mestrer, øker. Lærere kan oppleve pågangsmot og bli mer selvdrevne i sin profesjon.

Studien argumenterer for at teamet rundt den nyutdannede læreren er en av de viktigste faktorene for opplevelsen av tilhørighet. Empatiske kollegaer opptrer som gode rollemodeller som støtter og veileder den nyutdannede. Å bli sett og gitt tillit av ledelsen er en annen viktig faktor, hvor deltakelse i fagteam eller utviklingssteam, kan fremme opplevelsen av kompetanse. Være i et to-lærersystem, veiledning i regi av en dedikert lærer og ha nedsatt undervisningstid i det første yrkesaktive året, er andre faktorer som kan være med på å ivareta de nyutdannede. Forutsigbare rammer, kunnskapsutvikling satt i system og en sunn skolekultur er et ledelseansvar og essensielt med tanke på å beholde nyutdannede i skolen. Andre faktorer som studien antyder og som blir viktige oppgaver for ledelsen, er blant annet å gi støtte og tilpasset stimulering og hjelp til jevnlig å sortere forventninger, krav og roller.



# Forord

*«Jeg var nær ved å slutte etter bare noen måneder i den første jobben som lærer».*

Dette forteller Stine, en tidligere kollega av meg, en gang vi satt og spiste sammen. Det ble starten på flere læringsrike samtaler og en grobunn for valg av tema i masteroppgaven. Jeg spurte nysgjerrig hva som lå til grunn for en slik tanke. Hun var rask med å svare: *«I praksis-periodene gjennomførte jeg opplegget mitt i klasser som var utrolig lydhøre og godt innkjørt fordi øvningslærerne sikkert var veldig dyktige. Jeg opplevde at jeg fikk dette her helt fint. Jeg og elevene fikk igjen for alt jeg hadde lagt i planleggingen av timene»*. Jeg bekreftet, og mente dette måtte være en fin erfaring. *«Så kommer jeg alene ut i jobb, og får en femteklasse som ikke er på plass, for å si det sånn, og plutselig fungerer ingenting. Jeg forbereder meg grundig, men får nesten ikke gjennomført noen ting, fordi det er så bråkete. Foreldre klagde og det var helt forferdelig»*.

Jeg kan sannelig forestille meg frustrasjonen og fortvilelsen hennes. Stine kunne fortelle om flere studievenner fra lærerhøyskolen som hadde sluttet etter kort tid i yrket, grunnet lignende sjokkartete opplevelser som hennes. Vi har snakket sammen flere ganger om hva som gjorde at hun tross alt ble værende og hvilke faktorer som kan være med på å ivareta de ferske lærerne.

Takk til deg, Stine, for at du ble værende og ga av deg selv i samtalene våre.

Takk til medstudenter på Utled 4090 for diskusjoner og for konstruktive bidrag til temaet.

Takk til familien min som i flere måneder har klart strabasene hjemme på egen hånd

Takk til min veileder, Christian Brandmo, for grundig og utviklende samtaler og tilbakemeldinger.

Son, 20. oktober 2015

Mette Klann







# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	IX
1 Innledning.....	1
1.1 Utgangspunkt for studien.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Tidligere forskning og hensikt med studien .....	3
1.3.1 Hvilke mulige årsaker kan føre til tanker om å slutte som lærer?.....	4
1.3.2 Hvilke mulige løsninger kan føre til ønske om å bli i jobben? .....	5
1.4 Strukturen på oppgaven .....	6
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Hvorfor velge motivasjonsteori? .....	7
2.2 Selvbestemmelsesteori; indre og ytre motivasjon .....	8
2.3 Hva menes med lærerkunnskap? .....	11
2.4 Hva menes med skolekultur og hvorfor er det belyst i studien? .....	14
2.5 Hva slags ledelsesteori kan ligge til grunn for å ivareta de nyutdannedes opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse? .....	16
2.6 Oppsummering .....	19
3 Metode.....	21
3.1 Forskningsmetodiske valg .....	21
3.2 Hvordan ble spørsmålene laget? .....	22
3.3 Hvordan ble utvalget gjort? .....	22
3.4 Hvordan ble intervjuene gjennomført? .....	23
3.5 Innholdsanalyse .....	23
3.6 Diskusjon rundt validitet .....	24
3.7.1 Innsamling av data .....	25
3.7.2 Min forskerrolle.....	27
3.7.3 Koding og tolkning.....	28
3.7 Etiske betraktninger .....	30
4 Hvilke svar ble funnet på forskningsspørsmålene og hvilke resultater ga studien?.....	31
4.1 Innledning .....	31
4.2 Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen? .....	31
4.2.1 Tolkning og diskusjon. Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen?.....	33

4.3	Hvilke empiriske funn kom frem om opplevelse av tilhørighet? .....	35
4.3.1	Tolkning og diskusjon. Hvordan er de nyutdannede lærernes opplevelse av tilhørighet? .....	37
4.4	Hvilke empiriske funn kom frem i forhold til kompetanse? .....	39
4.4.1	Tolkning og diskusjon. Hvordan er de nyutdannede lærernes opplevelse av kompetanse? .....	42
4.5	Hvilke empiriske funn er relatert til nyutdannede læreres opplevelse av autonomi? .....	45
4.5.1	Tolkning og diskusjon. Hvordan er nyutdannede læreres opplevelse av autonomi? .....	49
4.6	Hvilke empiriske funn kom frem i datamaterialet som kan ha implikasjoner for ledelse? .....	52
4.6.1	Tolkning og diskusjon. Hva slags ledelse er med på å ivareta nyutdannede lærere i skolen? .....	53
4.7	Summarisk presentasjon .....	59
5	Konklusjoner og avsluttende refleksjon .....	61
5.1	Hensikten med studien .....	61
5.2	Studiens betydning .....	61
5.3	Videre forskning .....	62
	Litteraturliste .....	64
	Vedlegg .....	71
	Vedlegg 1. ....	71
	.....	71
	Vedlegg 2. ....	72
	Vedlegg 3 .....	74
	Vedlegg 4. ....	76

# 1 Innledning

## 1.1 Utgangspunkt for studien

Norge kan komme til å mangle ca. 3600 lærere i skolen i 2035. Det viser de nye tallene fra Statistisk sentralbyrå (2015). I en rapport fra 2012, basert på LÆRERMOD, beregnet SSB lærermangelen til drøyt 13 700 i 2035 (Roksvaag og Texmon, 2012). I år har SSB måttet nedjustere dette tallet betydelig med nesten 10 000 årsverk. Resultatene må tolkes med forsiktighet og ikke nødvendigvis som gode estimater for hvordan situasjonen for arbeidsmarkedet for lærere vil komme til å bli, skriver Gunnes og Knudsen (2015). Det er flere grunner til det, blant annet er elevtallet lavere enn først beregnet, og det er mindre innvandring enn det som var forventet. Lærertilbudet har økt siden forrige rapport. Antall studenter som kvalifiserer seg for yrket, har økt noe siden forrige rapport, argumenterer Gunnes i SSB (2015). Hvordan kan skolen ivareta lærere slik at ikke lærermangelen blir enda større om tjue år?

Frafallet er høyt blant nyutdannede lærere. Professor emeritus i pedagogikk ved NTNU Einar Skaalvik og professor emeritus i spesialpedagogikk ved NTNU, Sidsel Skaalvik (2014, s. 15) fant blant annet disse faktorene i sin studie. *«Starten på læreryrket kan oppleves ekstra tung og vanskelig. Unge lærere forteller under intervjuene at de bruker usedvanlig lang tid på forberedelser til undervisning. På toppen av dette gis unge lærere uten erfaring ofte undervisning i klasser som andre lærer ikke vil ha, eller settes inn som timelærere i flere klasser»*.

Norge står ikke alene om å erfare flukt fra læreryrket (Christophersen, Elstad, Solhaug & Turmo, 2013). Frafallsproblematikken er også en viktig internasjonal sak, der Utdanningsministrene i EU og EØS i 2007 blant annet startet utviklingen av håndbok for helhetlig og varig system for veiledning av nyutdannede lærere (Snock Marco Induction Programmes for Beginning Teachers- a handbook for policymakers, 2009) som et tiltak for å ivareta denne gruppen.

Det er flere studier som tar for seg lærerflukt (Skaalvik, 2007) og grunner til at lærerne forlater yrket (Christophersen et al., 2013). Da kan man samtidig gå bak tallene og få en indikasjon på hva som skal til for å få lærerne til å bli i yrket. Jeg ønsker en slik vinkling og

det er en av grunnene til at jeg har valgt å fokusere på blant annet motivasjonsteori (Deci og Ryan, 2000) og lærerkunnskap (Schulman, 1987) og (Ben-Peretz, 2011).

En internasjonal OECD – studie (2013) av undervisning og læring, gir innsikt i arbeidsmiljø og lærernes arbeidsforhold i grunnskolen i tillegg til videregående skole og ungdomsskoler i Norge. Studien viste at norske lærere trives godt på jobb, er motiverte, har gode relasjoner med elevene, tar i bruk varierte undervisningsformer som er viktige for elevens læring og har en god samarbeidskultur. I tillegg har norske lærere en noe høyere grad av medbestemmelse enn OECD-snittet, og det kan gi bedre muligheter for å utvikle skolen på en positiv måte (TALIS, 2013). Studien sorterer ikke ut nyutdannede, men dataene gir en god indikasjon på hvordan gjennomsnittslæreren opplever arbeidshverdagen sin. Samme undersøkelse viser at flere skoleledere er blitt bedre til å gi tilbakemeldinger på lærernes arbeid, som gir ekstra tilfredshet og motivasjon i jobben.

Asbjørn Geithus (2014) er pensjonert lektor og uttaler i bladet Utdanning:

*Norsk skule skårar høgt på elevtrivsel, og det er flott. Eg ønskjer meg like mykje og god forskning på lærartrivsel.(..) Lat dei (leiarar) få tid til å leie særleg nykomarar. Lat dei vere viktige som pådrivarar med mål om å utvikle ei ambisiøs grunnhaldning på alle felt.*

Kvaliteten i skoler er avhengig av blant annet kvalifiserte og motiverte lærere (Roald, 2012) og skoleledelsen innehar et særansvar for å beholde og motivere nyutdannede og allerede etablerte lærere i skolen. Skoleledelse har en sentral rolle. Tydelig ledelse handler blant annet om å gi retning, oppmuntre, konfrontere, sette grenser, stille krav og gi tilbakemeldinger med verdiforankring i tråd med lærerplanen (Møller, 2007). Profesjonalitet i skoleledelsen vektlegges i stadig større grad. Skoleledere trekkes frem i media som ansvarlige i skolesaker og det er stadig flere og mer omfattende krav som skal innfris. Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) er en av flere styringsdokumenter som sier noe om kvalitet i skolen. Der framheves det at rektor og øvrig skoleledelse har ansvar for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, vurdere skolens praksis og resultater, sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, utvikle og bruke lærernes kompetanse og forvalte skolens økonomiske ressurser.

Jeg arbeider i en skoleledelse, og i denne studien ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot nyutdannede lærere i skolen, lytte til deres livsverden når det kommer til opplevelsen av yrket, overgang fra studiene og hva som har betydning for dem når det gjelder å bli i yrket.

## 1.2 Problemstilling

Studien har som mål å besvare følgende problemstilling:

**Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og hvilke implikasjoner har dette for ledelsen?**

## 1.3 Tidligere forskning og hensikt med studien

For å forstå fenomenet i denne oppgaven, er det viktig å definere hva en nyutdannet lærer er. Haug (2010) definerer nyutdannede lærere som personer med yrkeserfaringer fra 0-3 år. Det er denne definisjonen jeg har valgt å bruke i denne oppgave, og i utvalget av informanter.

Det er også viktig å forstå noen av behovene til en nyutdannet lærer. Hargreaves og Fullan (2014) siterer forskeren Huberman sin betydningsfulle studie av læreres liv og karriere på 1980- tallet i Sveits. I hver karriere- og livsfase er det lærere som klarer å opprettholde motivasjonen, og lærere som mister den. Første fase består av yrkeserfaring fra 0-3 år, der ofte den ansatte er preget av engasjement og trenger først og fremst støtte og utfordringer fra sin leder for å holde motet oppe. Det finnes tre nøkkelfaser hvor disse livs-/karriere-/generasjonsfasene har dramatisk effekt på lærerens engasjement. De første årene i profesjonen, de midtre som er omkring 8-23 år i jobben og de siste årene (Huberman, 1989, i Hargreaves og Fullan, 2014). Etter 8-23 år i yrket kan enkelte oppleve å gå på “autopilot” og undervisningen bærer preg av å “snu bunken” og de har “mistet troen” i den stadige endringen av mål, planer, forventninger og krav til læreren og skolen. Huberman (1989, i Hargreaves og Fullan, 2014) argumenterer for å begeistre disse lærerne på ny, la dem arbeide i et inspirerende og forbedrende miljø, reoppdage magien og gi dem håp om grundig å lande og gjennomføre endringer.

De siste årene i yrket, antyder Huberman (1989, i Hargreaves og Fullan, 2014) er det viktig å for skoleledelsen å opprettholde engasjementet til denne gruppen og legge til rette for kunnskaputvikling der senioren har en essensiell plass. Dette blant annet for å unngå at de eldste får merkelapper bestående i “lathanser”, “unnnasluntrerere” og “utgått på dato”.

I denne oppgaven er det lærere som befinner seg i den første fasen av yrkeserfaring, det handler om. De har ofte akkurat blitt ferdig med studiene og står på terskelen til et aktivt yrkesliv. Kvalifikasjon handler om en ferdig utdanning som gjør deg i stand til å arbeide som blant annet lærer. Selve profesjonaliseringen skjer gjennom ulike former for bearbeidelse av praksiserfaringer og en stadig vedlikeholdelse og utvikling av kunnskap (Qvortrup, 2010, i Roald, 2012).

### **1.3.1 Hvilke mulige årsaker kan føre til tanker om å slutte som lærer?**

Det er flere studier som peker på det høye antallet av lærere som slutter i den tidlige fasen av sin yrkeskarriere. Skaalvik og Skaalvik (2010) har funn som tidsmangel, for mange oppgaver, opplevelse av ikke å strekke til, opplevelse av å stå alene, mangel på veiledning og støtte.

Haug (2010) skriver om lærernes møte mellom noe man er og ikke er fortrolig med, som en del av praksissjokket. I lærerprofesjonen snakkes ofte om praksissjokk, og kan kjennetegne de innledende erfaringene i profesjonsutøvelsen. Denne opplevelsen av sjokk kan virke noe upresist, fordi det ofte er personlig og basert på skjønn fra en person til en annen hva som oppleves som et «overraskelsesmoment» i overgangen fra studiene og til yrkesutøvelsen.

Opplevelse av rollekonflikt og en skoleledelse som er relasjonelt fraværende, er to av årsakene til flukten fra yrket viser en studie foretatt med et utvalg som besto av 227 norske nyutdannede lærere (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). «*The results show four important antecedents of beginning teachers' turnover intentions: collective teacher efficacy, teacher-principal trust, role conflict and affective commitment*» (Tiplic et al., 2015 s.3). Samarbeid preget av lite støtte og lagånd, er en annen faktor og til slutt fravær av følelsesmessig tilknytning til skolen. Studien hadde som mål å undersøke hvordan individuelle, organisasjonelle og kontekstuelle faktorer hang sammen med nyutdannede læreres tanker om å slutte i jobben.

Bjørnar B. Rønning (2014) er nestleder for Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet og uttaler seg slik:

*Som nyutdannet lærer er det ekstremt viktig å få tid til å være nyutdannet. (..) Jeg er redd jeg ikke klarer en jobb hvor jeg ikke får tid til å forberede meg godt nok, og hvor jeg kan ende opp med en konstant følelse av å ikke strekke til. Samtidig vil jeg ikke bli en del av den allerede store andelen av nyutdannede lærere som slutter i løpet av de fem første årene.*

### 1.3.2 Hvilke mulige løsninger kan føre til ønske om å bli i jobben?

Det er flere som har skrevet, forsket og uttalt seg om hvordan vi kan bevare nyutdannede lærere i skolen (Christophersen et al., 2013), og hva som skal til for å motivere dem. I en studie (Brandmo, Ferguson, Elstad & Tiplic, 2014) kommer det frem at flere lærere svarer at tilhørighet, autonomi og kompetanse spiller viktige roller i opplevelsen av motivasjon.

Trivsel på arbeidsplassen, tilhøre et praksisfellesskap (Wenger, 2004), opplevelse av egen kompetanse, gjensidig tillit er noen av faktorene som fører til at nyutdannede lærere ønsket å bli i jobben, viser funn i studien til Tiplic, Brandmo, & Elstad (2015).

Samarbeidsklima, læringskulturen og en mer relasjonell støtte fra ledelsen er viktigere enn å gi faglig respons til de nyutdannede, viser forskning (Haug, 2010). Helhetlig og systematisk arbeid med arbeidsmiljøet og skolekulturen, er ofte grunnlaget for trivsel og motivasjon (Hargreaves, 1996). Gode mellommenneskelige relasjoner i arbeidsmiljøet er en forutsetning for tilfredshet, produktivitet og samarbeid. Forskning viser at autonom arbeidsmotivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og er autonomistøttende (Deci og Gagnè, 2005).

Det samsvarer med funn gjort i studien til Tiplic, et al. (2015). I tillegg viser studien til flere faktorer som får betydning for ledelse, blant annet at skoleleder bør inkludere nyansatte i utviklingsarbeid, lytte til dem, ta vare på pågangsmot, formidle eksplisitte forventninger knyttet til lærerrollen og hjelpe nyansatte med å justere forventninger knyttet til jobben som lærer.

Opplevelsen av støtte og stimulering er en faktor som kom frem i studien (Tiplic et al., 2015), og mentoring eller veiledning av nyutdannede kan ha effekt med tanke på å bli i jobben.

NYMY-prosjektet (Nyutdannede læreres mestring av yrket, 2006-2010) i regi av høyskolen i Oslo og Akershus viser at yrkeskunnskap må læres på arbeidsplassen, kompleksiteten må erfares og bearbeides. På bakgrunn av blant annet dette, innførte Kunnskapsdepartementet en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere høsten 2010. Resultatene fra den kartleggingen viser i korte trekk at de fleste har et godt inntrykk av veiledningsordningen så langt, der veilederne i hovedsak er erfarne lærere med lang ansiennitet. Ordningen har vært med på å gi den nyutdannede bedre evner til refleksjon over egen praksis og hva som fører til

et godt læringsmiljø, tro på egne evner, bedre i håndtering og mestring av møtet med elever og de ulike arbeidssituasjonene.

Formålet mitt med studien var å undersøke hva som motiverer nyutdannede lærere til å bli i yrket, og implikasjoner for ledelse. Hensikten med studien er blant annet å utvikle meg som leder gjennom kunnskap om motivasjonsteori, lærerkunnskap, skolekultur og relevant ledelsesteori. Det er også mitt håp om at denne studien har overføringsverdi for andre ledere i skoler eller utdanningsinstitusjoner som står overfor samme problemstilling og der mangel på kvalifiserte lærere er stor.

## **1.4 Strukturen på oppgaven**

Etter innledningen med studiens relevans, presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmål, beskrivelse av tidligere forskning og hensikten med studien, vil jeg videre i kapittel 2 presentere den teoretiske rammen for min problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 3 redegjør jeg for metodevalg og beskriver gjennomføringen av datainnsamlingen. Kapittel 4 speiles de empiriske funnene i datamaterialet etterfulgt av tolkninger og diskusjon av resultatene. Helt til slutt, i kapittel 5, vil jeg gi en oppsummering og avsluttende refleksjon med utgangspunkt i min problemstilling.



## 2 Teoretisk rammeverk

Formålet med teorikapittelet er å presentere relevant teori og forskning som omhandler temaene jeg har valgt i oppgaven. Lærerkunnskap (Shulman, 1987) (Ben-Peretz, 2011), skolekultur (Hargreaves, 1996), (Hargreaves og Fullan, 2014) og (Bang, 1999) er aspekter jeg kommer innom. De amerikanske forskerne Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2000) beskriver indre motivasjon som handlinger basert på glede og en tilfredsstillelse i seg selv, uten krav om goder eller trussel om straff. Årsaken og målet med aktiviteten eller handlingen kan bevege seg fra å være ytre motivert til indre, og motsatt. Motivasjon varierer fra person til person og fra en aktivitet til en annen. Indre motivasjon holdes ofte oppe ved opplevelsen av å være kompetent, autonom, sett og ivaretatt.

De argumenterer for at indre motivasjon fremmer selvbestemmelsen og ønsket om å mestre. Ledelse (Bolman og Deal, 2006 og 2014) kan anses som vesentlig i forhold til ivaretagelse av nyutdannede lærere i skolen. I denne delen skisserer jeg også litteratur, artikler og sentrale dokumenter som har relevans i forhold til temaene jeg har valgt i masteroppgaven.

### 2.1 Hvorfor velge motivasjonsteori?

Jeg har valgt motivasjonsteori av flere grunner. For det første er det nærliggende for de fleste å bevare og vedlikeholde motivasjon til å stå i jobben og for å trives med arbeidsoppgavene og dem man jobber sammen med. Dette er grunnlaget for et godt arbeidsmiljø og skape et sunt og stimulerende læringsmiljø for skolens elever. For det andre ønsket jeg å konsentrere meg om den positivt ladede energien som fenomenet «motivasjon» kan gi, og velger da til en viss grad bort begrep som lærerflukt, inkompetanse og mistrivsel. For det tredje antyder tidligere studier (Tiplic et al., 2015) og (Brandmo et al., 2014) trivsel, tilhørighet, opplevelse av kompetanse og autonomi som basale behov for nyutdannede lærere, og jeg ønsket å forske mer på det.

Doktorgradsavhandlingen til Anna-Carin Bredmar (2014) handler om «lærernes arbeidsglede», som er nært beslektet med indre motivasjon. Hun setter fokus på positive følelsesmessige aspekter rundt lærernes arbeid. Hun var på jakt etter lærernes erfaringer med arbeidsglede og delte funnene opp i to hovedtemaer: Tryggheten på at ting fungerer godt, at man gjør et godt arbeid, være i stand til å håndtere motgang, emosjonelt nærvær med elever,

samvær og samhørighet med kollegaer og drive vedkommende gjennom dagen med energi og engasjement var sortert under lærerglede som en stemning (2014). Det andre hovedtemaet er når arbeidsgleden utvider lærerens erfaringer. Bredmar fant utsagn fra lærere som hun sorterte under arbeidsglede knyttet til «ettervarme», som kan være opplevelser en lærer har erfart i for eksempel klasserommet, som hun eller han kan ta frem og glede seg over i lang tid etterpå.

Elementer i selvbestemmelsesteorien er med på å forme oss som mennesker, både i arbeidslivet og livet ellers. Disse kjerneelementer har med grunnleggende behov å gjøre, opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse eller opplevelse av å mestre. Når disse grunnleggende behovene er dekket, argumenterer SBT for en opplevelse av psykologisk velvære. Teorien i studien er valgt for å belyse relevante sider ved fenomenet motivasjon og nyutdannede lærere og implikasjoner for skoleledelse.

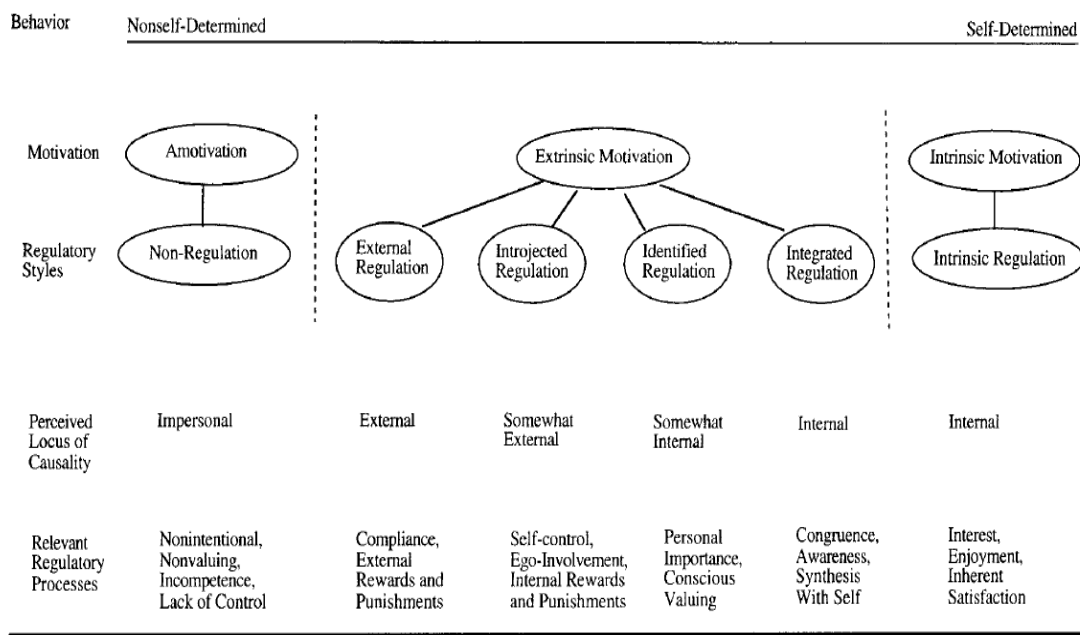
## **2.2 Selvbestemmelsesteori; indre og ytre motivasjon**

Selvbestemmelsesteori er teori som definerer behov som universelle nødvendigheter som er avgjørende for best mulig menneskelig utvikling og opplevelse av integritet. Deci og Ryan (2000) argumenterer om ulike nivå i motivasjon, mengden av motivasjon personer føler og sist, men ikke minst om hvilken type motivasjon. Deci og Ryan (2000, s. 61) har utviklet en modell som identifiserer forskjellige typer motivasjon. Hver motivasjon har spesifikke konsekvenser for prestasjoner, læring, erfaring og livskvalitet (Deci og Ryan, 2000).

Opplevelsen av å være selvstyrt vil påvirke utholdenhet og evne til å stå i yrket, gjennom den ansattes følelse av selvtilit, vilje og engasjement. Ytre og indre motivasjon henger sammen med ulike reguleringsstiler, ifølge modellen til Deci og Ryan (2000, s. 61). Pink (2009 i Bolman og Deal, 2014, s. 150) argumenterer for tre drivkrefter. Mennesker som ønsker å ha kontroll over sitt eget arbeid, *autonomi*. *Kompetanse* handler om å bli dyktigere i det han eller hun gjør. *Mening og formål* er en drivkraft der mennesket ønsker å inngå i en større del enn dem selv.

**Figure 1**

*The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes*



Helt til venstre i modellen til Deci og Ryan (2000, s. 60) listes motivasjonen «demotivert» opp med en reguleringsstil der man er i en tilstand av null engasjement, lav kompetanse og oppfatter forholdet mellom årsak og virkning/mål som upersonlig. De fire stadiene i ytre motivasjon i midten av modellen, beskrives som a) external regulation der man blir regulert i forhold til løfte om belønning eller for å unngå straff. b) introjected regulation; der man blir regulert i forhold til blant annet for å unngå skyldfølelse, c) identification; der reguleringen går ut fra verdien av handlingen og d) integrated regulation der ansatte er i en tidlig fase av selvregulering der verdi og behov er assimilert i jeg'et, men fremdeles ytre styrt av goder som tilfaller en selv.

Indre motivasjon, helt til høyre i modellen, beskrives som handlinger basert på glede og en tilfredsstillelse i seg selv, uten krav om goder eller trussel om straff. Man blir selvregulert og selvdreven.

Reguleringsstilene beveger seg fra å bli styrt av ytre faktorer over til internalisering og selvregulering. Forskning viser ansatte som er mer trygge, indre motiverte, selvdrevne og sikre på egen praksis ofte henger sammen med lang erfaring og praksis i yrket.

Videre gjør de rede for tre universelle grunnbehov når det kommer til opplevelsen av motivasjon. Tilhørighet/Relatedness as in feeling included or affiliated with others,

autonomi/autonomy as a sense of control and agency og kompetanse/competence as feeling competent with tasks and activities. (Deci og Ryan, 2000, s. 60). Bærekraftig indre motivasjon henger sammen med tilfredstillelse av menneskers behov for opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi. Autonomi er opplevelsen av å handle med en følelse av valg, vilje og selvbestemmelse Deci og Ryan (2000). Å bli sett og føle tilhørighet er opplevelsen av å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner til en eller flere av kollegaene. Kompetanse kan være troen på at man har evnen til å påvirke viktige resultater gjennom kunnskap og ferdighet. Kompetanse handler om opplevelsen av å mestre.

Videre argumenterer Deci og Ryan (2000) om at graden av de ansattes opplevelse av arbeidsmiljøet som autonomistøttende, kompetansestøttende og relasjonelt støttende vil være avgjørende for internaliseringen av nye arbeidsoppgaver og motivasjon for endring. Argumentet deres handler om desto mer autonomt motivert den ansatte er, jo bedre blir innsatsen, prestasjonen og opplevelse av velvære. I et arbeidsfellesskap er det sannsynlig at mennesker absorberer aktiviteter og handlinger som relevante sosiale gruppene verdsetter. Opplevelsen av autonomi letter automatiseringen av kunnskap og handlinger, og er et kritisk element i forhold til om en regulering blir integrert. Ulike årsaker og mål for den aktiviteten personen begir seg inn på, har avgjørende betydning for typer av motivasjon, skriver Deci og Ryan (2000). De hevder vi er født med en nysgjerrighet og lekenhet som er indre motivert for å utvikle oss og mestre verden rundt oss. Noen aktiviteter er for mange i det daglige, indre motivert, mens andre aktiviteter er styrt av ytre motivasjon, kort sagt av belønning eller konsekvenser. Ensidig kontrollfokus vil minske opplevelsen av indre motivasjon. Interesse for individet og positiv respons kan føre til økt motivasjon.

Wenger (2004) vektlegger også deltagelse i ulike praksisfellesskap som grunnlag for identitetsdanning. Vi deltar i sosiale prosesser og forhandler kontinuerlig og skaper mening for oss innenfor fellesskapet.

Et av forskningsspørsmålene omhandler de nyutdannedes opplevelse av egen autonomi i yrkesutøvelsen. En autonom handling kan kjennetegnes som autentisk handling, det vil si at handlingen springer ut av ønsker, verdier, eller motivasjoner som aktøren selv identifiserer seg med (Deci og Gagne, 2005). Utøvelsen av et yrke kan dette innebære at opplevelse av tilhørighet, nærhet i relasjoner, likeverdighet, anerkjennelse og støtte av signifikante kollegaer (Deci og Ryan, 2000).

## 2.3 Hva menes med lærerkunnskap?

*«Noen må formidle kunnskapen. Noen må gjøre den usikre førsteklasingen trygg i skolegården. Noen må se gutten og jenta som strever. Og noen må gi den utålmodige, men snartenkte gutten i klassen stadig nye utfordringer»*

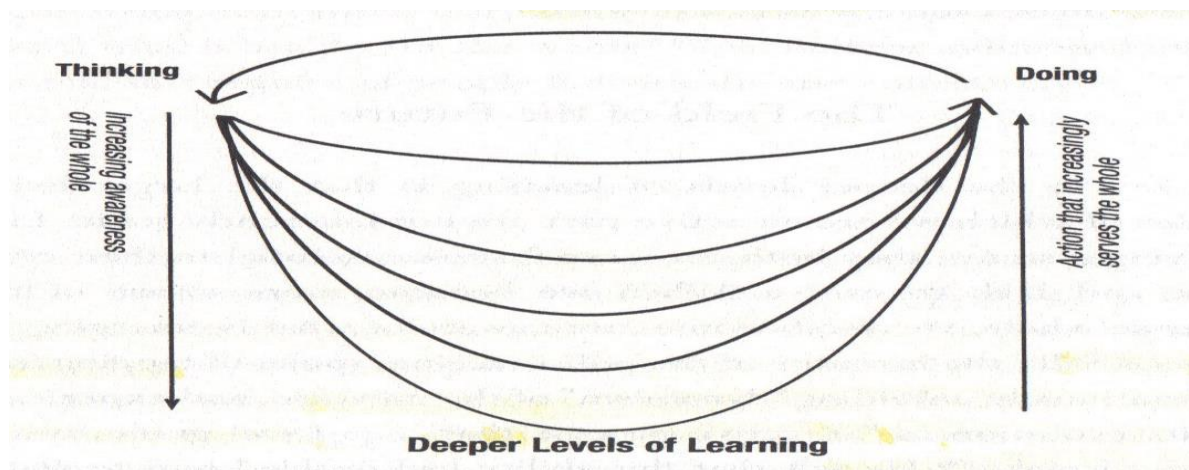
Jeg velger å begynne med dette sitatet av politiker Torbjørn Røe Isaksen (2015), der han videre vil ha frem at digitalt utstyr ikke kan utklasse den vide lærerkunnskapen, og at læreren er selve fundamentet i utdanningssystemet vårt. Det hjelper ikke nødvendigvis å utstyre lærerne med fancy Ipad'er, smart-tavler og pc'er.

Grunnen til at jeg belyser lærerkunnskap i oppgaven, henger sammen med ett av motivasjonsteoriens grunnbehov for å oppnå indre motivasjon og velvære. Det er kompetanse, og i denne oppgaven defineres begrepet med utgangspunkt i lærerkunnskap, fordi jeg anser det som en vesentlig del av en lærers kompetanse. Kompetanse kan være troen på egne evner til å påvirke viktige resultater gjennom kunnskap og ferdigheter (Deci og Ryan, 2000). Men hva slags kunnskap og ferdigheter er det læreren har? Hva er lærerkunnskap? Shulman beskriver en modell: «A model of Pedagogical Reasoning and Action» (Shulman, 1987, s. 15) der han argumenterer for 6 nivåer.

Første hovednivå er «comprehension-nivået» hvor læreren kan sette kunnskapen inn i et større globalt perspektiv og ramme inn meningsinnhold. Videre kalles neste nivå for «transformation» der læreren forbereder seg, analyserer, sorterer, velger ut stoff og metoder og tilpasser elevgruppen. «Instruction» omfatter måten læreren makter å lære bort og presentere stoffet. «Evaluation» handler om lærerens evne til å vurdere elevenes læringsutbytte underveis og i etterkant, samt kritisk refleksjon over egen undervisningsevne og evne til å tilpasse kunnskapen videre basert på egne erfaringer. «Reflection» kan forståes som å ha et metasyn på egen rolle og klassens evne til å tilegne seg kunnskap, basert på evidens. Metasyn kan erkjennes sammen med andre i diskusjon og fra observasjoner eller alene med hjelp av lyd- eller filmopptak eller ved å bringe frem minner. Shulman (1987) argumenterer med at den profesjonelle tilegner seg erfaring gjennom refleksjon over egen praksis. «New comprehensions» er et siste nivå, der man trekker lærdom av erfaringer, vedlikeholder og utvikler seg og sine ferdigheter og kunnskap til ny dyst. Han poengterer at denne kunnskapen ikke kommer automatisk, men bør rammes inn av dokumentasjon, analyser og diskusjoner for å sikre resultatet.

Ben-Peretz (2011) har laget en meta-studie av forskningsarbeid fra flere forskere som har studert lærerkunnskap. Studien indikerer lærerkunnskap som et samspill mellom profesjonell kunnskap og personlig kunnskap. «*Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and action*» Connelly (1997, sitert i Ben-Peretz, 2011, s. 5). Det kan tyde på en helhetlig kunnskap som er med på å forme læreren og som kan brukes for å rekonstruere og møte utfordringer i fremtiden, og gjør læreren i bedre stand til å nytte seg av kunnskapen i nå-tid. Bruke kunnskap, forstå og justere seg selv i autentiske møter med andre, er viktig kompetanse. I mye av sin gjerning er læreren overlatt til seg selv i klasserommet. Det blir ofte et spørsmål om faglig og personlig skjønn. Individuell variasjon kan være viktig og det er derfor lærernes tro på seg selv, er essensiell. Lærerne må løse noe av læreroppgavet med skjønn selv om det foreligger og anvendes systematisert kunnskap om pedagogisk arbeid. Lærernes oppdrag er etter beste evne å undervise, kontinuerlig og årvåken oppfølging av elevene med sikte på hva de faktisk har lært og hvordan de kan lære mer. (Terum og Molander, 2008). «*Den er av en slik karakter at den ikke kan omformes til allmenngyldige oppskrifter eller manualer for godt lærerarbeid. Lærerprofesjonen vil aldri kunne bygge på et vitenskapelig fundament som kan erstatte det profesjonelle skjønn*» (Terum og Molander 2008, sitert i Garbo, 2014, s. 16).

Hargreaves og Fullan (2014) skriver om lærernes kapital som mangesidig og kompleks. Begrepet «humankapital» kan beskrives som å ha og utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter. Læreren må kunne sitt fag og undervise i det, være flink med barn og forstå hvordan de lærer, besitte entusiasme og et moralsk engasjement. «*Humankapital handler om individuelt talent*» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 109). De beskriver både lærere og ledere i skolen som like viktige, der skolen trenger strategier som utvikler og utnytter kollektivets engasjement og kompetanse. De argumenterer for den profesjonelle kapitalens kraft, hva som hemmer og fremmer den. Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers (1995 i Roald, 2012, s. 134) argumenterer for at kunnskapsutvikling fremmes gjennom systematisk arbeid i et reflektert vekselspill mellom teori og praksis, og viser til en modell som de kaller “deeper levels of learning”. Modellen vises på neste side.



De argumenterer med å sette av tid til å dypdykke i teorien, prøve ut i klasserommet eller en annen skolearena for så å endre eller forbedre praksis basert på erfaringer.

I 2009 kom Stortingsmelding 11 «Læreren, rollen og utdanningen» Under overskriften: *En rolle med handlingsrom, en rolle med ansvar*, listes elleve punkter opp. Den første lyder:

*Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvelse daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelsen av rollen.*

Dette indikerer tanker om lærerkunnskap og at de fleste i samfunnet har meninger og forventninger om hva det er. Kunnskapsløftet (2006) peker på tre stadier eller faser i læringsarbeid, det å planlegge, gjennomføre og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Skolens oppdrag gjennom hele utdanningsløpet er å stimulere til utvikling av elevens læringsstrategier og evne til å tenke kritisk. Elevene skal både lære faget og hvordan de lærer. Skolereformer omhandler blant annet samfunnets stadige endrende standarder, krav og forventninger til den profesjonelle lærerrollen. Autonomi, klasselederskap, teoretisk og praktisk kunnskap, bedre strategier for vurdering, er noe av det Schulman (1987) lister opp.

Garbo (2014) i en artikkel i *Bedre skole*, antyder elementer i lærerkunnskapdefinisjonen til både Schulman (1987) og funn i metastudien til Ben-Peretz (2011). Lærerarbeid er relasjonelt arbeid med pedagogisk siktemål, ofte med «seg selv» som det viktigste redskapet. Noe av mandatet til en lærer vil være å få til ting gjennom andre mennesker. Relasjonelle egenskaper og ferdigheter kommer i tillegg til faglige og didaktiske kunnskap. Han skisserer flere

ferdigheter under begrepet lærerkompetanse, blant annet en læringsorientert samtale som finner sted mellom lærer og elev som har som hensikt å bringe eleven videre, samtidig som læreren kjenner seg selv og sine styrker.

## **2.4 Hva menes med skolekultur og hvorfor er det belyst i studien?**

Grunnen til at jeg tar med skolekultur (Bang, 1999) er fordi under pilotintervjuet til et tidligere arbeidskrav i utdanningsledelse, noterte jeg at den nyutdannede la stor vekt på tilhørigheten til de nærmeste kollegaene sine, og var påvirket av det de sa og gjorde. Hun fortalte om harmoni i samarbeidet, men hadde også et eksempel på konflikt. Hun fortalte om emosjonell støtte, samtidig som hun var usikker på både de formelle og uformelle rammene på skolen. Dette preget en del av hennes totalopplevelse av yrket. Med en forutanelse om at dette var et tema som kunne komme opp i intervju med kandidatene i denne oppgaven, velger jeg å rette oppmerksomheten til teori rundt begrepet.

«Kultur påvirkes av forholdene og konteksten den eksisterer i», skriver Hargreaves og Fullan (2014, s. 123). Hvis man tilbringer all sin tid sammen med mennesker med samme profesjon som seg selv, er det sannsynlig at mange, over tid, vil komme til å tenke på samme måte og tro på de samme tingene. Disse overbevisningene vil etter hvert bli stabile og til og med inngrodd, argumenterer Hargreaves og Fullan (2014). Kulturens innhold er det du mener som er dypt påvirket av dine relasjoner til, for eksempel kollegaer, som enten deler eller ikke deler dine oppfatninger. Kulturens form, relasjonene, kan endres og dernest kulturens innhold, hevder Hargreaves og Fullan (2014). Som nyutdannet er hun eller han i stor grad en som blir formet, en som lytter og «kopierer» de nærmeste kollegers atferd og væremåte på arbeidsplassen.

Henning Bang (1999) argumenterer i boka om organisasjonsutvikling, for noen teknikker som med på å skape en sterk funksjonell kultur. a) Intern rekruttering, b) bevisst terping av viktige verdier og normer, c) selektiv rekruttering, d) ritualer og seremonier og e) tett samarbeid mellom nyansatte og gode rollemodeller er noen faktorer han har med (Bang, 1999 s. 112).

Hargreaves (1996) skriver om lærerkulturens formside når det gjelder begrensninger og muligheter i et teamsamarbeid på skolen. En avgrenset lærerkultur kan være et teamsamarbeid på trinnet ifølge Hargreaves (1996). Samarbeidsformen i etableringsfasen bærer ofte preg av



en samarbeidskultur med muligheter for et fellesskap som gir tillit og støtte. Mange er på «tilbudssiden». Det kan åpne seg et bredere faglig og sosialt nettverk. Hargreaves beskriver en annen samarbeidsform som bevegelig mosaikk (1996). Det preges av uklare grenser, overlappende kategorier og medlemskap og at lærerne kan være fleksible, dynamiske og responsive, men også usikre, sårbare og utfordrende. I noen team kan det være enkelte som opererer mer og mindre på egenhånd uten å ta hensyn til teammedlemmer. Dette kan bli oppfattet som en ukultur og privatpraksis. Individualisme, kan ifølge Hargreaves (1996), være samarbeid som preges av isolasjon, tak for utvikling og forbedring og en beskyttelse mot innblanding utenfra. Dette kan skape grobunn for mistillit og uenighet. Begrensningene kan ligge i at det ofte ikke er stort rom for å gjøre noe eget eller «privat», fordi oppfatningene kan være basert på at «alt» skal deles med «alle». Individualiteten, som ifølge Hargreaves, assosieres med dyktighet, selvstendighet, autonomi, dømmekraft, kreativitet og effektivitet, kan bli visket bort (1996). Partene kan oppleve deler av teamsamarbeidet som et slags påtvunget kollegialitet, argumenterer Hargreaves (1996). Påtvunget kollegialitet kan forstås som blant annet en strategi for å arrangere og kontrollere samarbeidet og et kunstig grep som kan kvele ekte ønsker (Hargreaves, 1996).

Målet kan ikke være å gjøre alt likt, men prøve å finne en gylden middelvei, der samarbeidstiden blant annet kan dekke behovet for å samkjøre, planlegge, støtte hverandre og delegere oppgaver ved siden av å gi rom for individualitet (1996).

Ledelsen er med på å forme skolekulturen, og Hargreaves og Fullan (2014) argumenterer for et profesjonelt samarbeid, der skolen trenger strategier som utvikler og utnytter kollektivets engasjement og kompetanse. Ledelsen er avgjørende for å utvikle gode strategier og vedlikeholde et godt samarbeidsklima. Dette er spennende temaer med tanke “sunnhetsnivået” i skolekulturen man tilbyr de nyutdannede, og hvilke teammedlemmer man introduserer dem for, trinn og klasse.

Susan Moore Johnsen (2004, i Hargreaves og Fullan, 2014, s. 91) ledet en studie i USA som viste tre typer arbeidsmiljø og hva slags innvirkning de hadde på nyutdannede læreres ønske om å bli eller forlate yrket. Den første var en *vetranorientert kultur* som hovedsakelig besto av erfarne lærere som dominerte kulturen. De nye lærerne følte seg isolerte og uten støtte, lå lavt i terrenget og fokuserte på å holde ut. De nyutdannede som var utsatt for en slik kultur, var de som mest sannsynlig sluttet som lærer, var et av funnene i studien. Det andre arbeidsmiljøet ble definert som *noviseorientert kultur*. På sentrumsskoler og friskoler strevde

de med å få tilsatt nok lærere og de nyutdannede følte seg oppglødd over å kunne relatere seg til så mange likesinnede. Mangel på erfarne kollegaer som var villige til å vise dem hva som skulle gjøres, førte imidlertid til at de ble raskt utslitt og frustrert grunnet blant annet stadige krav om utforming av fagplaner.

Den tredje kulturen kalte Johnsen (2004, i Hargreaves og Fullan, 2014) *sammensatt*. Den besto i kulturer hvor den nyutdannede ikke bare fikk veiledning fra en bestemt person, men hele skolekulturen var preget av bred støtte og hvor mange støttet og hjalp hverandre. Her fikk de nyutdannede jobbe i godt ledede, dynamiske skoler som hadde tro på elevsuksess, kunnskap om hvordan oppnå suksess, vilje til og iver for at alle ansatte, erfarne og uerfarne, kunne utvikle seg. Johnsen (2004, i Hargreaves og Fullan, 2014) argumenterer for at det er skolens kultur som utgjør forskjellen for om den nyutdannede fortsetter som lærer eller ikke.

## **2.5 Hva slags ledelsesteori kan ligge til grunn for å ivareta de nyutdannedes opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse?**

I denne delen vil jeg beskrive en måte å forstå ledelse på. Jeg kommer imidlertid til å trekke inn andre teorier underveis for å underbygge ledelsesteorien. Møller (2007) argumenterer blant annet for lederens dialogferdigheter. Spurkeland (2009) har forsket på dialog som verktøy for ledelse.

Tar vi utgangspunkt i kjerneelementene i selvbestemmelsesteori, (Deci og Ryan, 2000) opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil skoleledelse ha betydning for internaliseringprosesser hos de ansatte. Det vil si ledelsens evne til modellering, tilrettelegging og støtte som kan føre ytre motivasjon til indre motivasjon og ytre regulering til indre regulering eller selvregulering. Selvdrevne ansatte med høy mestringsopplevelse gir størst personlig velvære og større sannsynlighet for å bli i jobben (Deci og Ryan, 2000).

Ledelsesteorien jeg har valgt å fokusere på er fra Bolman og Deal (2006). De argumenterer for ulike perspektiv på ledelse, her relatert opp mot et organisasjonspsykologisk perspektiv:

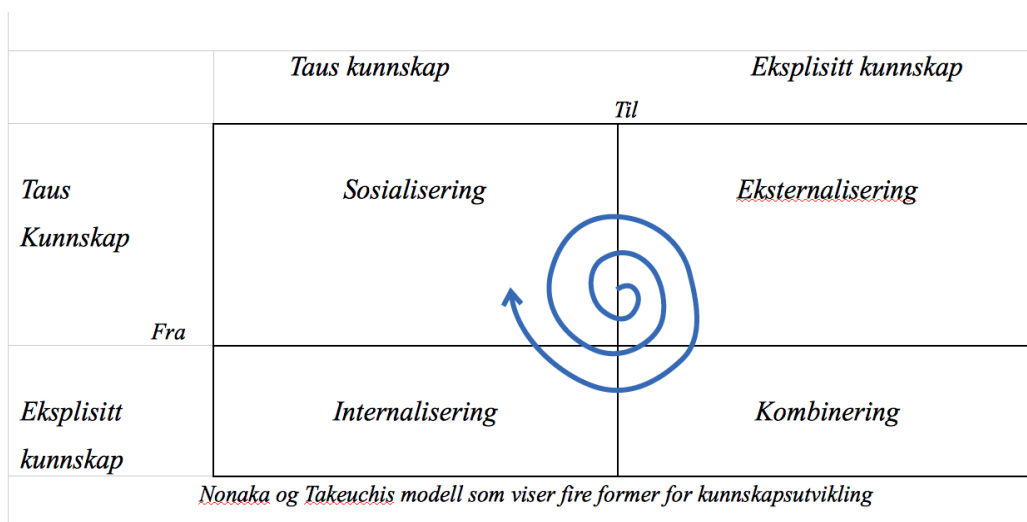
1. Strukturelt perspektiv med fabrikken som metafor der fornuft styres med regler, mål og teknologi, der behov i et organisasjonspsykologisk perspektiv er mål, orden, system og rolleavklaring.

2. Politisk perspektiv med jungelen som metafor der man ikke er så opptatt av enighet, men konkurranse, makt, allianser og konflikt, der behov i et organisasjonspsykologisk perspektiv er innflytelse i en større sammenheng og styring.
3. Human-resource (HR) perspektiv med familien som metafor med vekt på behov, ferdigheter, relasjoner og bli enige, der behov i et organisasjonspsykologisk perspektiv er å bli verdsatt, oppleve personlig vekst og spille en rolle.
4. Symbolsk perspektiv med teater og tempel som metafor der nøkkelbegrep kan være kultur, ritualer, historier, helter og symboler, der behov i et organisasjonspsykologisk perspektiv er tilhørighet og fellesskap.

Jeg velger HR-rammen videre i masteroppgaven. Den er bygget på at menneskene er virksomhetens viktigste ressurs. Mennesker myndiggjøres gjennom medvirkning og inkludering (Bolman og Deal, 2014). De beskriver humankapitalen som essensiell innen HR-perspektivet. Motiverte mennesker som får sine behov dekket gjennom jobb, fungerer godt. God tilpasning kan føre til at menneskene blomstrer og virksomheten får den energien den har bruk for. Motivasjon er sentral i alle utviklingsarbeid, der indre motivasjon henger sammen med god prestasjon og tilfredshet. Å motta lønn for jobben man gjør, er essensielt, men det er bred enighet om at mennesker ønsker mer enn penger, argumenterer Bolman og Deal (2014). *“(..) de ønsker for eksempel å gjøre godt arbeid, å bli dyktigere til det de gjør, ha kontakt med andre og finne mening og hensikt i livet”* (Bolman og Deal, 2014, s 149).

HR-perspektivet på ledelse fokuserer på gjensidig behov og nytte mellom organisasjon og arbeidstaker. Å bygge dialog, gi respons og hjelpe gruppene til å ta beslutninger, stole på teammedlemmenes erfaring, lytte og bygge lagånd er flere momenter i HR-perspektivet. Møller (2007) argumenterer for lederens dialogferdigheter har stor betydning for arbeidsmiljø og trivsel. *«Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for å få makt og innflytelse, og det er noe som stadig må reforhandles i møtet med kolleger»* (Ottesen og Møller, 2010 s.144). Jan Spurkeland (2009) har forsket på dialog som verktøy for ledelse. Han argumenterer for at relasjoner bygges gjennom dialog. Han beskriver svar som gir seg selv i en prosess bestående av spørsmål, og dialogen er full av spørsmålene som blant annet krever trygghet, modighet og sindighet. De skal formidle interesse for dialogpartner og invitasjon til å gi mer av seg selv. Ikke minst argumenterer han for spørsmål som gir medarbeiderne mulighet til å finne svar og egne løsninger som kan gi grundig og langvarig læring (2014). Dette er i tråd med HR-

perspektivet til Bolman og Deal (2014) der lederne må ha kjennskap til at grupper av ansatte fungerer på to nivå. Det ene er på et åpent og bevisst nivå som knytter seg til oppgaven. Det andre er et prosessnivå der opprettholdelsen av gruppen og den mellommenneskelige dynamikken er sentralt. Gruppene må være bevisst på prosesser som kan gi utfordringer, slik som utvikling av uformelle roller, gruppenormer, relasjoner og konflikter (2014). Dette ligger nær et sosiokulturelt perspektiv som betyr at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. Nonaka og Takeuchi (1995, i Roald, 2012 s.136) skriver om fire former for kommunikasjon i skolen i kunnskapssirkelen. De er opptatt av kunnskapsutvikling i vekslingen mellom praksis og teoretisk refleksjon. De mener kjernen i organisasjonsutviklingen ligger i å mobilisere og gjøre om taus kunnskap til eksplisitt kunnskap i et kontinuerlig løp. Her vist i modellen under:



Uformell kunnskap kan skape situasjoner i en personalgruppe som er uheldig for nyutdannede i særdeleshett, som ikke har erfaring fra andre arbeidsmiljø og skolekulturer. Dersom det er en kultur for å unndra seg ansvar eller ta fordelene selv, kan det påvirke trivsel og opplevelse av tilhørighet. HR-ledelse vil argumentere for kunnskapsutvikling hos de ansatte som kan føre til opplevelse av mestring, både av taus og eksplisitt kunnskap.

Argyris og Schøn (1974, 1996 i Bolman og Deal, 2014, s. 195) argumenterer for at den enkeltes atferd er styrt av personlige handlingsteorier, antagelser og ideer som ligger under og styrer atferden. De antyder begrepet *påberopte teorier* som er det folk oppgir når de beskriver sin atferd, mens *bruksteorier*, ofte er det de faktisk gjør. De argumenterer for et sprik mellom

de to teoriene, og noe som ofte kan føre til at mennesker feiloppfatter seg selv. Hun eller han gjør ikke det de selv tror de gjør. *“Ledere anser vanligvis seg selv som mer rasjonelle, åpnere, mer opptatt av andre og mer demokratiske enn de blir oppfattet av andre”* Argyris og Schön (1974, 1996 i Bolman og Deal, 2014, s. 195). Det største hinderet for læring er en rekke selvbeskyttende argumenter for atferd overfor andre. Ledelsens bevissthet om spriket mellom påberopt teori og bruksteori kan være med på å regulere egen atferd og lederegenskaper i skolen.

En leder med en HR-strategi støtter opp og gir myndighet til sine ansatte. Medarbeiderne får ofte stor grad av medbestemmelse og ifølge forskning er dette et kraftfullt virkemiddel som øker både arbeidsmoral og produktivitet. Når ansatte opplever virksomheten som lydhør for deres behov og støtter dem, kan en også regne med medarbeidere som er lojale (Bolman og Deal, 2014). Opplevelse av autonomi er en faktor for motivasjon og velvære. Autonom støtte kan gi en opplevelse av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig (Deci, Ryan & Stone 2009). Arbeidsforholdet bør også baseres på å utvikle et stimulerende og utviklende læringsmiljø for lærerne. Sett i lys av god organisasjonsutvikling, er det nødvendig for skoleledelsen å spille på lag med personalet. *«Dette er en utviklingsstrategi som består i å skape kollektive prosesser hvor de profesjonelle selv involveres i arbeidet med å bestemme hvilke standarder for yrkesutøvelse de ser som legitime»* (Langfeldt, 2008 s.132). Dette er i tråd med HR-rammens fokus på å skape lagånd (Bolman og Deal, 2014). Yte støtte og stimulering er av betydning for å ivareta personalet.

## 2.6 Oppsummering

Formålet med teorikapittelet har vært å vise hvilken litteratur som rammer inn og plasserer mitt forskningsarbeid. Jeg har beskrevet selvbestemmelsesteori og sitert Deci og Ryan's (2000) motivasjonsteori. Opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse er tre grunnleggende behov som ligger til grunn for motivasjon, føle mestring og mental velvære. Lærerkunnskap (Shulman, 1987) (Ben-Peretz, 2011), argumenterer for bredden og kompleksiteten i kompetansen til en lærer. Skolekultur (Hargreaves og Fullan, 2014), (Hargreaves, 1996) og organisasjonskultur (Bang, 1999) er med på å forme blant annet atmosfæren på arbeidsplassen og kan påvirke for eksempel lagånden, kvaliteten på

lærersamarbeid og trivsel. Bolman og Deals ledelsesperspektiver (2006, 2014) med utgangspunkt i HR-rammen, antyder en leders oppgaver som å formidle rolleforståelse, å se og oppmuntre, skape tillit og trygghet, være positivt involvert, vise tillit i form av nye oppgaver, gi støtte og hjelp og oppfølging, tilby muligheter for videreutdanning, skissere karrieremuligheter og ha gjennomtenkte belønningssystemer.

Hensikten med teorien er å belyse problemstillingen og følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen?**
- 2. Hvordan er nyutdannede læreres opplevelse av tilhørighet?**
- 3. Hvordan er nyutdannede læreres opplevelse av kompetanse?**
- 4. Hvordan er nyutdannede læreres opplevelse av autonomi?**
- 5. Hva slags ledelse er med på å ivareta nyutdannede lærere?**

Videre vil jeg beskrive mine metodiske valg, analyseprosessen og presentere resultat med tolkninger og diskusjon.

## 3 Metode

### 3.1 Forskningsmetodiske valg

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, og semistrukturert intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg brukte semistrukturert forskningsintervju som metode for å få data som kunne lede til refleksjoner rundt problemstillingen min. Det handler om å få innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004). En definisjon er: *«Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale»* (Kvale og Brinkmann 2009, s 47).

Kvale og Brinkmann (2009), understreker at kunnskap i intervjuet har blitt produsert gjennom et forhold basert på samtale. Det er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk.

Målet er å prøve og forstå hvordan erfaringen er opplevd av de ulike personene og videre finne kjernen, den generelle essensen og fellesnevneren for det opplevde fenomenet (Postholm, 2010). Jeg ønsket, gjennom en strukturert samtale, å få nyanserte svar for å belyse fenomenet jeg forsket på. Metoden ble også valgt for å kunne fange opp impulser i selve intervjusituasjonen, i kommunikasjonen og dialogen som jeg ikke hadde tenkt på eller planlagt. Dette for å få ytterligere informasjon som kunne bidra i tolkningen av data.

I denne oppgaven hadde jeg substansiell teori og tidligere forskning som bakteppe før jeg laget intervjuguiden, gjorde et utvalg av informanter og gjennomførte intervjuene. De empiriske funnene som kom frem i datamaterialet og fra intervjusituasjonene, har jeg tolket og diskutert relatert til teori og tidligere forskning, og deretter antydnet ny erkjennelse med egne ord.

## 3.2 Hvordan ble spørsmålene laget?

Temaene tilhørighet, kompetanse og autonomi er utgangspunktet i forskningsspørsmålene mine, som en konsekvens av teorifeltet jeg har valgt. Da jeg lagde spørsmålene brukte jeg dette som bakgrunn, men i en enklere språkdrakt (Kvale og Brinkmann, 2009). I tillegg ønsket jeg å spørre lærerne om motivasjon og om hva som motiverte dem til å stå i yrket, fremfor det som demotiverer og kan føre til lærerflukt.

## 3.3 Hvordan ble utvalget gjort?

Utvelgelsen av enheter (Grønmo, 2004), antall informanter og hvor jeg velger dem fra er viktig og vil spille en rolle for resultatene. Jeg søkte primært etter lærere som hadde jobbet ca. 1 -2 år i barneskole. De sitter på erfaring og kunnskap om temaet som de er villig til å dele med meg som forsker (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg ønsket også barneskolelærere, fordi det er relatert til min daglig arbeidssituasjon og videre arbeid i fremtiden.

Haug (2010) definerer nyutdannede lærere som personer med yrkeserfaringer fra 0-3 år. Jeg bestemte meg for tre personer, selv om jeg gjerne skulle intervjuet flere for å få en bedre indikasjon i resultatene eller et tydeligere mønster. Jeg hadde ingen preferanser for kjønn eller alder, men ønsket å intervju minimum en fra en annen kommune. Dette bunnet i kunnskap om at alle kandidatene jeg fikk oppgitt av den sentrale veilederen i den ene kommunen, hadde vært med på et kommunalt nettverk for nyutdannede. To av disse hadde sagt ja til å stille opp som informanter. Jeg tenkte videre det var viktig å få med en fra en annen kommune som ikke hadde fått et slikt tilbud det første året personen jobbet. Den tredje fikk jeg kontakt med gjennom en kollega i en nabokommune.

Dermed hadde jeg tre kandidater som jeg gjorde individuelle avtaler med.

De to første jeg intervjuet, var inne i sitt andre år som lærer, mens læreren jeg intervjuet til sist, var i sitt første år som lærer.

I denne oppgaven lot jeg intervju av kandidater fra skoleledelsen bero. Jeg tok med spørsmål knyttet til ledelse i intervjuguiden, og sammen med svarene og ledelsesteori, vil dette danne bakteppe for diskusjonen relatert til implikasjoner for ledelse.



### 3.4 Hvordan ble intervjuene gjennomført?

Alle tre takket ja til å la seg intervju med taleopptak. Intervjuene ble foretatt på mitt kontor i februar 2015, og det siste ble gjort på lærerens arbeidssted i mars. Jeg tilbød meg å komme til deres arbeidssted, men i begge tilfellene foretrakk de å komme til meg grunnet ønske om egnet rom, ro og tilgjengelighet. Det tredje intervjuet foregikk på inspektørens kontor, som kandidat C hadde fått disponere for å kunne sitte uforstyrret. Kandidatene fikk ikke intervjuguiden på forhånd, fordi jeg i størst mulig grad ønsket spontane refleksjoner og svar rundt temaet.

Jeg tok opptak via taleopptak på en iPhone 4, og underveis i intervjuet lot jeg kandidaten snakke fritt etter å ha stilt spørsmålene. Jeg hadde satt mobilen på flymodus for å slippe at den ringte eller mottok meldinger underveis. Jeg brukte flere ganger oppfølgingsspørsmål som: kan du komme med eksempler., skjønte jeg det riktig når du sa....., fortell mer om. Det var for å få utfyllende svar eller forsikre meg om at jeg hadde oppfattet så korrekt som mulig hva vedkommende mente, og er vanlig prosedyre i kvalitative intervju (Dalen, 2004). Intervjuet tok ca. 30 minutter, og hele besøket ca. 45 minutter.

Jeg transkriberte samme dag eller dagen etter for å holde minnet bedre ved like. Jeg noterte i tillegg på en skriveblokk underveis i intervjuet, mest for å notere nonverbal kommunikasjon og ha noe å hvile øynene på innimellom.

### 3.5 Innholdsanalyse

Transkripsjonen ble på over 18 sider. Jeg skrev ned ord for ord for ikke å gå glipp av data. I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å få tak i fellesnevnerne i svarene. En viktig og krevende del av analyseprosessen har vært koding av datamaterialet. Meningsfortelling tar ut setninger om det som betyr mest og er essensen i det som blir sagt, mens meningsfortolkning kan være strukturer i svarene som beveger seg mot min tolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg fokuserte på meningsinnholdet i intervjusvarene, og koding av teksten. Meningskoder som jeg brukte her, kan defineres som: *«Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse»* (2009, s. 208). Eksempler på svar fra informantene var i kolonnen til venstre. Det var deretter

hensiktsmessig å dele opp meningsnivået i svarene i to kolonner, med nøkkelord i den midtre kolonnen og meningsfortolkning i den neste. Fordelingen gjorde jeg fordi jeg erfarte at det var vanskelig å kode uten å tolke mer enn det som blir sagt. Jeg satt med helheten fra de transkriberte svarene som utgjorde datamaterialet, og med kodingen måtte jeg fokusere mer på detaljene. Det er i tråd med Dilthey (1969, i Postholm, 2010) argumentasjon om forholdet mellom den subjektive og den objektive forståelsen. «*Mening blir konstruert gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den. En dypere forståelse av de enkelte delene påvirker igjen forståelsen av det hele*» (Dilthey, 1969 i Postholm, 2010, s. 20).

Jeg hadde også en kolonne hvor jeg foreslo implikasjoner for ledelse. Dette var med på å gjøre det mer oversiktlig.

Intervjusvar om kompetanse	Meningskoder (få frem det som allerede ligger i hele teksten)	Meningsfortolkning	Implikasjoner for ledelse
----------------------------	---	--------------------	---------------------------

Innholdsanalysen etterlot en sortert systematikk i materialet mitt som hjalp meg i det jeg skulle begynne med resultatdelen; tolke og diskutere svarene.

### 3.6 Diskusjon rundt validitet

Validitet i kvalitativ forskning angår det å kaste et kritisk blikk på sitt eget forskningsdesign, sine resultater og fortolkninger. I kvalitativ forskningsdesign argumenterer Postholm (2010) for at validitet kan byttes ut med pålitelighet eller troverdighet. Maxwell (1986, sitert i Cohen, et al. 2011, s. 181) antyder: «*We, as researchers, are part of the world that we are researching, and we cannot be completely objective about that, hence other people's perspectives are equally as valid as our own, and the task of research is to uncover these*». «Den kvalifiserte andre» beskriver også Cohen et al. (2011). Det innebærer som oftest å vurdere forskningsprosesser og resultat opp mot kvalitetsstandarder.

Validitet i mitt eget datamaterialet og arbeid med data, som kan gi begrensninger i resultatene er blant annet knyttet til de tre kategoriene under. Videre vil jeg diskutere validiteten i forhold til:

- a. Innsamling av data
- b. Min forskerrolle
- c. Koding og analysering

### 3.7.1 Innsamling av data

Lund (2005) er opptatt av validitet og det å ha et kritisk blikk på metodearbeidet. «*A critical attitude is necessary during the whole research process*» (Lund, 2005 s. 119). Jeg opplevde at det var utfordrende for kandidatene til tider å svare på enkelte av spørsmålene. I ettertid ser jeg at spørsmål relatert til for eksempel autonomi, burde blitt behandlet enda mer presist. Selv med underkategoriene i form av spørsmål som for eksempel: *Hvordan er din opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i det daglige arbeid i klasserommet?* Jeg innledet spørrerunden med å snakke litt om begrepet autonomi for de to siste jeg intervjuet, i håp om at det ville virke klarere. Jeg er usikker på om det var vellykket, og tenker at intervjuguiden ikke skal inneholde begrep som må forklares for at kandidaten kan svare. Jeg sto også i fare for at mine synspunkter rundt autonomi kom frem i større grad enn hans og hennes eller at jeg påvirket spontaniteten i svarene deres.

På en annen side henger opplevelse av autonomi sammen med erfaring og fartstid i et yrke. Det kan også være en årsak til at kandidatene fant det utfordrende å svare på spørsmålene, og ikke at de misforsto begrepet. Opparbeidelse av praksis kan bedre sette dem i stand til ta lærdom av det de har erfart, og gi dem et grunnlag å reflektere over, slik at de kan forberede, evaluere og ligge i forkant når det gjelder kompetanse. Resultatene er basert på deres livserfaring etter omtrent ett år i jobben som lærer. Når det er sagt, hadde alle tre lærerne mye å dele med meg i underkategoriene. Jeg fikk også spisset flere av spørsmålene mine, og opplevde selv at jeg måtte stille flere utdypende spørsmål i autonomi-delen av intervjuet enn i de andre delene. Det kan tyde på intervjuguidens begrensninger eller også forskerens intervjuferdigheter (Dalen, 2004).

I denne studien har jeg valgt å høre den nyutdannede lærerens stemme og kun indirekte gjennom spørsmål om skoleledelse, danne meg et bilde av implikasjoner for ledelse. Jeg forstår at det kan begrense bredden i resultatene. Svarene i datamaterialet gir imidlertid en indikasjon på faktorer som er essensielle med tanke på å ivareta nyutdannede lærere, deres motivasjon og hvilken betydning det har for ledelse.

I innsamlingen av svar, brukte jeg taleopptak, og i tillegg hadde jeg en skriveblokk som jeg noterte på. Jeg noterte lite nonverbal kommunikasjon underveis. Jeg noterte litt etter at intervjuet var ferdig og informanten gått, der jeg synes det nonverbale var en viktig tilleggsopplysning. Det var kun noen observasjoner som kunne tilskrives opplevelse av utilpasshet underveis, slik som stamming og uro på stolen. Både lærer A og lærer C virket urolig da jeg stilte spørsmål knytte til autonomi, og ved en aledning hoppet jeg over et underspørsmål fra guiden for ikke å utsette informanten for flere spørsmål om autonomi. Jeg spurte ikke direkte om de var nervøse, så jeg vet ikke om det var tilfelle for dem.

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at det er viktig med et rikholdig materiale om de aspekter som er relevante for de teoretiske tilnærmingene. *«Hvis de teoretiske perspektivene ikke trekkes inn før i analysefasen, kan intervjuene mangle den informasjonen som er relevant for å utarbeide spesifikke fortolkninger på grunnlag av en teori»* (2009, s. 245). Dette erfarte jeg i pilotarbeidet med prosjektoppgaven, og forberedte meg denne gangen godt før intervjufasen. Jeg hadde lest mye teori om indre og ytre motivasjon, reguleringsstiler, autonomt læringsmiljø, lærerkunnskap og skolekultur. På forhånd hadde jeg prøvd ut intervjuguiden på en nyutdannet lærer for å kunne justere spørsmål i etterkant og spisse dem for å få svar som kunne belyse min problemstilling med tanke på de tre frivillige nyutdannede lærerne. Det var en lærerik erfaring og jeg justerte og nyanserte flere av spørsmålene.

Rekkefølgen på spørsmålene spilte også en rolle. Etter å ha prøvd ut spørsmålene i pilotundersøkelsen, justerte jeg rekkefølgen på spørsmålene. Jeg la merke til at å begynne med overgangen fra studiene til å praktisere som lærer var en bedre inngang i intervjuet, enn å starte med spørsmål rundt lærerkunnskap og kompetanse. Da fikk kandidatene starte med opplevelser som de var eksperter på, og på denne måten komme tidlig med i samtalen på “trygg” grunn.

### 3.7.2 Min forskerrolle

Jeg ønsket å balansere makten i intervjusituasjonen likt mellom informanten og meg som forsker, for at samtalen skulle bli preget av åpen og oppriktig dialog, og gi meg berikende svar av bevisst og ubevisst karakter. Imidlertid ble jeg fort klar over assymetrien i forholdet, og det er flere årsaker til det. For det første var det jeg som satt med definisjonsmakten og guiden, og den nyutdannede og uerfarne læreren “adlød”. Forskeren ledet hele samtalen og gjennom fordypende spørsmål, “avslørte” bred kunnskap om temaene vi snakket om. For det andre var informantene i studien, nyutdannede og uerfarne lærere som i utgangspunktet visste de skulle møte en forsker som hadde lang fartstid i skolen og som jobbet i en skoleledelse. Dette kunne være med på å vippe balansepunktet i samtalen allerede før intervjuene startet og påvirke svarene de ga meg. For det tredje bar situasjonen preg av at det skulle gjøres lydopptak, og det kunne påvirke informantene og meg som forsker ved at det ble mer formellt og kunstig. Lærer B avsluttet på en noe friere måte etter at intervjuet var over og jeg hadde skrudd av taleopptakeren. Da kom en frustrasjon rundt alder på de andre kollegaene og at hun i begynnelsen hadde opplevd mistriivsel på personalrommet grunnet savnet etter likesinnede.

Mitt fokus var hele tiden å lytte, være nøytral og nysgjerrig, og i store deler av intervjuene var det en fin flyt. “Datakvalitet”, argumenterer Grønmo (2004, s. 217), *“er underlagt flere viktige forutsetninger for å få en god belysning av problemstillingen. Sannhetsforpliktelse får forskeren til å forstå at datamaterialet skal reflektere sann informasjon basert på rasjonelle og logiske kriterier”*. Forskeren må stille forberedt, lytte aktiv og være så objektiv som mulig. Det var en krevende rolle, erfarte jeg, særlig underveis i intervjuene hvor jeg måtte skjerpe fokuset for ikke å respondere som en “veileder” og erfaren lærer på de nyutdannede og uerfarne lærernes ytringer.

Kompetansefokuset til minst to av kandidatene under intervjuet, var ønsket om å være godt forberedt og lese seg opp på akademisk kunnskap. C mente også han hadde høyere faglig nivå enn det han var satt til å undervise. Jeg har 20 års fartstid som kontaktlærer, og var som forsker ikke forberedt på at refleksjon rundt kompetanse knyttet til et psykososialt læringsmiljø, mellommenneskelige forhold og viktigheten av å skape gode og langsiktige relasjoner, ikke kom opp på agendaen. Jeg satt og ventet på at disse svarene skulle komme av seg selv i de to første intervjuene. Først etter to intervju, klarte jeg å komme med oppfølgingsspørsmål av typen: *Hva med relasjoner til elevene? Har du eksempler på slik type*

*kompetanse?* Dette trenger ikke bety at de nyutdannede lærerne ikke var seg bevisst dette kunnskapsfeltet, men snarere at spørsmålene i intervjuguiden muligens var med på å snevre inn synet på kompetanse, eller at de var utydelig formulert. I det jeg stilte oppfølgingsspørsmål, kom reflekterte svar. Sett i lys av at de var uerfarne og nyutdannet kan selve begrepet “lærerkunnskap” ha skapt forvirring. Det viste seg å utfordre meg som forsker og intervjuer. Jeg måtte utdype hva jeg mente med både begrepet autonomi og lærerkunnskap for alle tre kandidatene. Ved utdyping står jeg som forsker i fare for å påvirke spontaniteten i svarene jeg får.

Spørsmål rundt autonomi, bød på noen utfordringer for meg som forsker. Etter pilotprosjektet hadde jeg allerede tatt høyde for å nyansere spørsmålene, men fant ut at jeg måtte forklare i forkant hva jeg mente med begrepet under intervjuene. På denne måten fremsto det tydeligere hva de ble spurt om. Jeg ser imidlertid at dette kunne virke styrende fra min side, og kunne påvirke relasjonen i intervjusituasjonen. Var det slik at svarene bar mer preg av at de ville vise meg at de hadde forstått spørsmålene enn å svare oppriktig?

Underveis i intervjuet kom jeg helt til slutt å spørre om det var noe jeg burde spurt om som de synes var viktig å få frem med tanke på temaet. To svarte spontant på det, mens en mente spørsmålene underveis var utfyllende i seg selv. I de to siste intervjuene spurte jeg om en drømmeordning for nyutdannede lærere, og fikk utfyllende svar fra to av informantene. Det var behov for direkte svar på et spørsmål jeg ikke hadde kommet på tidligere som lå til grunn for utvidelsen av guiden. En annen årsak var min spontane erkjennelse over informantenes vide refleksjonsevne og vilje til å bidra med sine svar basert på sin livsverden, som fikk meg til å stille spørsmålet. Jeg grep meg i og uriktig sitte på “fasiten om drømmeordning” som forsker, men klarte underveis å forstå feilvurderingen og ydmykt spørre om deres syn på en drømmeordning for nyutdannede.

### **3.7.3 Koding og tolkning**

Det er svar fra kandidatenes opplevde livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009) jeg har i datamaterialet mitt, og som jeg koder og tolker ut fra. De er nyutdannede og uerfarne i jobben som lærere, og i mangel på praksis kan de ubevisst «underrapportere» når de svarer meg som forsker. Et eksempel kan være følgende: Bærekraftig indre motivasjon henger sammen med tilfredstillelse av menneskers behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci og Ryan, 2000). Problemstillingen omfatter spørsmål om hva som motiverer nyutdannede lærere til å

bli i yrket, og opplevelsen av kompetanse og troen på egne evner til å påvirke viktige resultater gjennom kunnskap og ferdigheter er viktig. Kompetanse handler om å mestre. Begrepet «å mestre» står sentralt i motivasjonsteorien. Den kanadiske psykologen, Albert Bandura (1986, sitert i Haug, 2010) argumenterer for at det kan være et sprik mellom opplevd og reell mestring. Nyutdannede lærere kan ha en opplevelse av å takle for eksempel en elevkonflikt på en god måte, mens det i virkeligheten eller sett med en erfaren lærers øyne, kunne vært løst på en bedre måte. I noen tilfeller vil nyutdannede lærere selv ha en opplevelse av at et opplegg mislykkes, mens det reelt har båret frukter. Med tanke på Banduras mestringsbegrep, kan de nyutdannede “underrapportere” opplevd mestring under intervjuet. Dette kan påvirke validiteten på resultatene i studien. For å øke troverdigheten av resultatene, kan forskeren i enkelte tilfeller ta i bruk videoobservasjon eller direkte observasjon (Dalen, 2004).

*«Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst»* (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 214). Jeg erfarte at jeg tolket utover det som ble sagt direkte, fordi jeg hadde alle svarene i bevisstheten etter en grundig transkripsjon, og satt inne med et bilde av informanten og opplevelse av intervjusituasjonen. For eksempel noterte jeg et noe ungdommelig språk og ordvalgene de brukte, for eksempel “lissom”, “ikke sant”, “asså”, “vet du” og “og sånn” som fikk meg til å tenke på om jeg også skulle analysere med fokus på språkinnhold. Jeg valgte ikke å gjøre det. Informantene var nyutdannede lærere og to av dem var i midten av tjueårene. De fortalte ut fra sin livsverden med ord og språk de mestret og som er en del av dem. Som forskningsmetode, er man på jakt etter informantens hensikt eller et fenomen som skal undersøkes (Postholm, 2010). Jeg var opptatt av hva motiverer nyutdannede lærere, og fant ordvalg og måter å uttrykke seg på, lite relevant i forhold til studiens tema. Til en viss grad kuttet jeg ned det muntlig tilsnittet, som for eksempel flere av småordene overfor, i de transkriberte svarene.

Kritiske røster fremholder at intervjufortolkninger ikke er en vitenskapelig metode blant annet fordi ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet. Det handler om krav til objektiviteten i betydningen av at en uttalelse bare har en riktig og objektiv mening, og at den som fortolker skal finne frem til den ene sanne mening. (Kvale og Brinkmann, 2009). *«En partisk subjektivitet betyr ganske enkelt dårlig og upålitelig arbeid; forskerne ser bare bevis som støtter deres egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne*

*deres egne konklusjoner, og ignorere alt som kan gi andre fortolkninger»* (2009, s. 219). Jeg måtte stille med et åpent sinn og unngå å analysere med perspektivisk subjektivitet. Det var derfor jeg valgte bort språkinnholdsanalyse i denne oppgaven. I følge Kvale og Brinkmann oppstår det når forskeren stiller ulike spørsmål og tar ulike perspektiv til den samme teksten, og der av kommer frem til ulike konklusjoner. Dette vil være med på å styrke og berike intervjuforskningen, hevder de (2009). Det var en av grunnene til at arbeidet med analysen var krevende.

Jeg leste teksten om igjen en rekke ganger. Etter flere gjennomlesninger av hver enkelt transkripsjon, noterte jeg tendenser i svarene deres og umiddelbare tolkninger. *«En forsker kan lese igjennom intervjuene sine gang på gang, reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer eller fortolkninger, uten å følge noen systematisk metode eller kombinasjoner av teknikker»* (Kvale og Brinkmann 2009, s. 241). Som forsker kan jeg trekke inn nye kontekster for betraktning av intervjutemaene, men det kan også føre til ensidige fortolkninger der man ser og hører bare det som passer med teorien. Erfaringer fra pilotprosjektet og intervju med en nyutdannet lærer utført tidligere, ga nye innspill til teorivalg forut for denne studien.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. I løpet av februar og tidlig mars 2015, inviterte jeg tre nyutdannede lærere til å delta i studien. De ble gjort kjent med at det var frivillig å delta i studien, og de kunne når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om identiteten til informantene ble anonymisert. Det var kun jeg som forsker som kjente til identiteten til deltakerne. Deltakerne ville ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak, men slettet rett etter transkripsjonene. De fikk tilbud om å lese gjennom de transkriberte svarene sine. Ingen av de tre benyttet seg av det i ettertid. Stine har gitt meg skriftlig tillatelse til å bruke fornavnet hennes i forordet, og referere til samtaler vi har hatt.



## 4 Hvilke svar ble funnet på forskningsspørsmålene og hvilke resultater ga studien?

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet viser jeg til flere av de empiriske svarene jeg fant i datamaterialet etter innholdsanalysen. Formålet er å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Etter hvert forskningsspørsmål vil jeg tolke og diskutere resultatene opp mot relevant teori og komme frem til ny erkjennelse. Jeg avslutter kapittelet med en summarisk presentasjon av faktorer som påvirker nyutdannedes motivasjon og implikasjoner for ledelse.

Jeg kaller intervju kandidatene for lærer A, lærer B og lærer C. De to første er inne i sitt andre år som lærer, mens C er i sitt første år som lærer.

### 4.2 Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen?

Motivasjon viser seg i datainnsamlingen på mange ulike måter. Det er både konkrete eksempler og refleksjon, direkte og indirekte, på hvordan de opplever å være indre motivert for de oppgavene de står overfor i jobben som lærer. Motivasjon er selve kjernen i oppgaven, og derfor velger jeg å gjengi alle de tre ulike kandidatenes oppfatning av en god dag på jobb og noe som gir motivasjon til å stå på videre. Lærer A sin individuelle oppfatning av motivasjon for arbeidet forklares slik:

*Respons fra elever, hva jeg gjør for dem, at de lærer nye ting og at de skjønner selv at de har lært noe. Det er viktig for meg at ledelsen ser at jeg gjør en topp jobb, men jeg skjønner det er vanskelig å følge med på det. Foreldre som synes jeg gjør en god jobb, de hører mye gjennom ungene sine. Det er viktig at de trives på skolen og får tilbakemelding på det er flott. At teamet mitt synes jeg bidrar, at jeg deler med dem ting de ikke hadde tenkt på. Kollegaer med erfaring, deler et eller annet, jeg gir mitt bidrag og jeg får mye igjen.*

Lærer C beskriver en god dag på jobben med å mestre undervisningssituasjonen:

*Når du har god undervisning og du ser at elevene lærer, det er god stemning og du har kjemi. Du kan komme til timen og du følger planen og elevene følger med og elevene gjør det de skal og det er humor i bildet. Det gløder ut av øynene for temaet er spennende og du går derfra og vet at de syntes det var morsomt og de lærte noe.*

Lærer B beskriver opplevelse av en god dag som er knyttet til gode forberedelser før undervisning:

*Hm, i dag har jeg hatt en god dag. Jeg var godt forberedt og ting går som man har planlagt. Ungene er glade og jeg er glad. Når ungene spør om noe som er relevant, men ikke det vi holder på med, men som gjør at vi kan spore av og forville oss inn i en god diskusjon, det er veldig morsomt. Jo mer forberedt man er, desto bedre dag får man.*

Alle tre lærerne svarte bekreftende på at de så seg selv i jobben som lærer i de neste tre årene, på direkte spørsmål. Imidlertid synes både A og B det er slitsomt og er usikre på om de vil holde ut. I tillegg poengterer alle tre at de føler seg sikrere i jobben allerede i andre halvåret som lærere. A sier:

*Jeg er mer sikker i år at jeg fortsatt er lærer, enn det jeg var i fjor, men jeg tar ett år av gangen. Ikke sikkert om fem, jeg synes det er slitsomt. Begrenset hvor lenge jeg holder ut. Hvordan livet er ellers. Håper jeg fortsetter på trinnet og med teamet, men det er ikke sikkert. Alt rundt påvirker oss også. Neste år er det sikkert. Tre år i hvertfall, holder jeg på.*

Lærer B tenkte på å ta fag og videreutdanning, men trives godt i jobben og med «gjengen» sin:

*Jeg tror jeg er der jeg er nå, jeg. Jobber i samme jobb. Jeg gir ikke slipp på den gode gjengen min enda. Blir ganske glad i de, så jeg tror nok at jeg er der. Sikrere i dag, enn for et år siden. For et år siden tenkte jeg at jeg skal jobbe et par år og så bli student igjen, for dette her vet jeg ikke om jeg orker. Men det kunne jeg si allerede i høst, at jeg var sikrere på at dette ville jeg videre. Jeg har lyst til å ha mer utdanning, men ikke behov nå. Jeg trives veldig godt i jobben min altså.*

#### 4.2.1 Tolkning og diskusjon. Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen?

I datamaterialet kom det frem at lærer A og B verdsetter å bli tatt på alvor, lyttet til og respektert for innsatsen og for ideer de kommer med. Alle tre oppga gode opplevelser i klasserommet og at de var forbundet med at de var godt forberedt og elevene trivdes. SBT viser til grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi gjennom hele livet må være tilfredsstilt for at mennesker skal erfare opplevelser av integritet og velvære (Deci og Ryan, 2000). Lærer C er også opptatt av å endelig kunne bidra tilbake til fellesskapet, og å høste anerkjennelse for et godt undervisningsopplegg. Wenger (2004) vektlegger deltagelse i ulike praksisfellesskap som grunnlag for identitetsdanning. Vi deltar i sosiale prosesser og forhandler kontinuerlig og skaper mening for oss innenfor fellesskapet. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorier der mennesker er aktive organismer med en tendens til å utvikle seg mot vekst, mestring og integrere erfaringer (Deci og Ryan, 2000).

Alle tre lærerne hadde flere eksempler på dager som var gode og som fikk motivasjonen til å blomstre. Lærer C sier: *Det gløder ut av øynene for temaet er spennende og du går derfra og vet at de syntes det var morsomt og de lærte noe.*

«Instruction» omfatter måten læreren makter å lære bort og presentere stoffet, er et nivå innenfor lærerkunnskap (Schulman, 1987) og lærer C gjenkaller en god dag der han mestret dette. Han har begrep om hva som gjorde dagen bra og beveger seg over i nivået som indikerer «evaluation». Det handler om lærerens evne til å vurdere elevenes læringsutbytte underveis og i etterkant, samt kritisk refleksjon over egen undervisningsevne og evne til å tilpasse kunnskapen videre basert på egne erfaringer (Shulman, 1987). Studien indikerer at motivasjon henger sammen med opplevelse av å mestre noe en har forberedt og lagt anstrengelser inn i, og resultatet sees kort tid etter med glade elevfjes.

*Jeg gir ikke slipp på den gode gjengen min enda. Blir ganske glad i dem, så jeg tror nok at jeg er der.*

Lærer B sin uttalelse om «gjengen» sin er i tråd med de funnene Bredmar (2014) fant i sin studie i Sverige om lærernes arbeidsglede. Bredmar satte fokus på positive følelsesmessige aspekter rundt lærernes arbeid og fant utsagn fra lærere som hun sorterte under arbeidsglede knyttet til «ettervarme». Det kan være opplevelser en lærer har erfart i for eksempel klasserommet, som hun eller han kan ta frem og glede seg over i lang tid etterpå. Min studie

kan tyde på at nyutdannede lærere lagrer gode minner fra egen mestring i klasserommet. Ved å knytte følelsesmessige bånd til klassen og enkeltelever, gir det grobunn for motivasjon og ønske om å fortsette og være lærer for dem.

Jeg spurte også om hva som kan oppleves tung i hverdagen som lærer, og lærer C svarer:

*Tusen ting, sikkert. En ting igjen er dette med tid, du strekker ikke til, det er for mange elever som trenger din oppmerksomhet og tid. Eh, du ser ikke alle, det er mulig, noen tar mer tid enn andre og det er en vanskelig sak, det føler jeg. Tid. Hm.*

Jeg tolker svaret til lærer C som en slags rollekonflikt der tiden ikke strekker til for å gjøre en god nok jobb for alle elevene. Det samsvarer med funn som ble gjort i studien (Tiplic et al., 2015) der forskerne fant at rollekonflikt var grunnen som var oftest oppgitt grunn til å forlate yrket.

Med tanke på en tung hverdag, registrerer Lærer B at hun bruker mer tid på forberedelser enn kollegaene sine og innser at det har med erfaring å gjøre.

*Nei, det går jo mye på at en må være flink og ta ting underveis, vi (kollegaene, min kommentar) har aldri kommet dit hvor det har låst seg, men det er mye nytt, og jeg ser jeg bruker mer tid enn andre som er mer erfarne og at jeg bruker mer tid for jeg må finne opp kruttet litt, men samtidig så er det jo det som er litt gøy også da.*

Teorien om reguleringsstiler (Deci og Ryan, 2000) beveger seg fra å bli styrt av ytre faktorer og mer formell kunnskap når man er uerfaren, og til indre motivert og selvregulering med fartstid i yrket. Automatisert kunnskap kan være en utfordring for de nyutdannede som er i oppstart på et langt yrkesliv og har lite erfaring å spille på. Shulman (1987) beskriver nivåer i lærerkunnskap, og lærer B befinner seg i ulike nivåer, blant annet «transformation» der hun forbereder seg, analyserer, sorterer, velger ut stoff og metoder tilpasset elevgruppen. Automatisert kunnskap skapes over tid, og krever blant annet sosial støtte og stimulering.

Støtte og stimulering kan lærer B blant andre hente hos sine nærmeste kollegaer. Hun ser samtidig det positive i å skulle «finne opp kruttet» og vektlegger at samarbeidet fremdeles bærer preg av harmoni. Her kan svaret tyde på mer enn en ting. For det første kan det allikevel ligge en disharmoni i arbeidsmiljøet ved at hun lager undervisningsopplegg selv, og ikke kan dra veksel på de andres. Hargreaves(1996) skriver om lærerkulturens formside når det gjelder begrensninger og muligheter i et teamsamarbeid på skolen. En avgrenset

lærerkultur kan for eksempel være et teamsamarbeid på trinnet. Individualisme kan ifølge Hargreaves(1996), være samarbeid som preges av isolasjon, tak for utvikling og forbedring og en beskyttelse mot innblanding utenfra. Dette kan skape grobunn for mistillit og uenighet (1996).

På en annen side og med funn i datamaterialet jeg presenterer senere, kan det være et tegn på tillit og respekt, der lærer B får prøve ut kunnskap og ferdigheter i et trygt og støttende miljø. Graden av de ansattes opplevelse av arbeidsmiljøet som autonomistøttende, kompetansestøttende og relasjonelt støttende vil være avgjørende for internaliseringen av nye arbeidsoppgaver og motivasjon for endring (Deci og Ryan, 2000).

Oppsummeringvis indikerer resultatene at «ettervarme», få respekt for jobben man gjør, støtte og stimulering fra kollegaer og ledelse, gi tilbake til lærerfellesskapet, elever som trives, forberedte undervisningsopplegg som oppleves som vellykket og å få oppmuntring, er viktige faktorer som fremmer motivasjonen til nyutdannede lærere.

## 4.3 Hvilke empiriske funn kom frem om opplevelse av tilhørighet?

«*Teamet mitt*» blir gjentatt av alle tre intervjukandidatene som det aller viktigste når det gjelder tilhørighet ved arbeidsplassen. Lærer C sier det slik:

*Jeg sa det da jeg tok jobben, at jeg kommer rett fra skole og praksis tilsier bare noe av det du trenger som lærer, så jeg var veldig klar på det at jeg ville ha en oppfølging på alt, hvis det var noe jeg lurte på. De i mitt team står meg mye mer nærmere, de er mer naturlig å spørre, i stedet for å løpe etter rektor eller inspektør for de ser jeg ikke så mye i hverdagen.*

To av dem løfter frem kulturen ved skolen som støttende og at det er flere som kan spørres om ulike temaer, ikke bare de nærmeste. Lærer C fortsetter og svare:

*Teamet mitt. Dem er du oppå hele tiden, helt naturlig vil det bli dem, andre kollegaer vil jo være mulig å spørre, men først og fremst kollegaer på temaet. Andre kollegaer er jo nyttige å ha. Men jeg har jo skjønt at det er bare er å komme innom de andre kontorene å spørre og det er mange som er åpne for å hjelpe. Det er en fin følelse. For eksempel lagde jeg en prøve og da var en annen på personalrommet og hun kunne hjelpe med den. Alle har ulik kunnskap og da er det ok å få fra andres synsvinkler, ikke bare de du holder deg med hele tiden.*

Han finner også støtte i noen av de andre lærerne i personalet. Prøven han lagde, viste han til en annen faglærer i engelsk, for å få en respons på om den var brukbar. Lærer B var en av to nye året hun begynte å jobbe, og forteller dette:

*Generelt på huset, så ble jeg veldig godt ivaretatt. Vi var ikke så mange nye i fjor, så jeg fikk mye oppmerksomhet. Nærmeste kollegaer, en veileder og de andre jeg jobba med og jeg kunne spørre nærmest hvem som helst og folk har sagt at det er greit.*

Hun var komfortabel med denne oppmerksomheten som hun beskriver, og møtte stor forståelse for at hun var ny og uerfaren. Ledelsen trekkes også frem som aktuelle sparringspartnere, men ikke likestilt med de nærmeste kollegaene slik jeg leser svaret.

Lærer A sier:

*Teamet mitt, tja, delvis rektoren. Startet kontakten til skolen gjennom samtalen med ham. Men han tar seg ikke av personalsaker, det gjør inspektøren. Rektor er bestemt og sier ifra hvor skapet skal stå. Døra er alltid åpen.*

Lærer B berømmer en ordning der skolen har tilrettelagt for å ha to lærere på 1. trinn:

*Tidlig innsats tankegang, en tredjelærer som alltid er på 1. trinn for å sikre nybegynneropplæring. Dette var med på følelsen av å bli godt ivaretatt. Jeg var i klassen like mye som de andre, jeg fikk følelsen av å ha like mye ansvar, men ikke foreldresamtale. Kun forberedelser til samtaler.*

Jeg spurte i tillegg de to lærerne fra samme kommune om opplevelsen av å være med i et sentralt nettverk for nyutdannede i kommunen, der hensikten var å gjøre overgangen fra studier til praksis så flytende som mulig. Lærer B viste meg nettverksinvitasjonen og i den sto det at nettverket skulle bidra til å ivareta og utvikle den ansatte som profesjonell aktør, lærer og representant for kommunen. Sist og ikke minst skulle nettverket bidra til å at den ansatte ble værende i yrket.

De var begge fornøyd med temaene i de fem samlingene, blant annet læringsmiljø, klasseledelse, kollegarollen, den profesjonelle lærerens møte med foreldre (2 samlinger) og skolevirksomhetens støtte og rolle i samarbeid med elev og foresatt. De hadde lært en del i

samlingene selv om en poengterte at temaene ikke alltid «stemte» med der hun «befant» seg. Begge oppfattet det som en styrke å knytte bånd med flere i gruppen som de opplevde hadde de samme utfordringene som dem selv, og de holdt kontakten utenom det formelle programmet. I evalueringen i etterkant, som jeg var så heldig å motta, kom det imidlertid frem at neste gang ville de dele mellom ungdomsskole og barneskole i enkelte samlinger, fordi det ble utfordrende å forene praksiserfaringer i enkelte undertemaer, for eksempel karaktergivning og vurdering. Å sette av første samling til fritt tema, var også noe som kom frem i evalueringen, for å kunne «tømme» seg. Muligheten til å få et «verbalt» innblikk i hvordan forholdene kunne være på andre skoler i kommunen og bygge nettverk med «likesinnede», var trukket frem som positivt. Det var i alt 13 deltakere i nettverket det året kandidatene deltok, og det var obligatorisk fremmøte.

#### **4.3.1 Tolkning og diskusjon. Hvordan er de nyutdannede lærernes opplevelse av tilhørighet?**

I datamaterialet fant jeg at samtlige oppga tilhørighet som størst betydning for trivsel. De vektlegger først og fremst de nærmeste kollegaene som de viktigste. Det var essensielt å føle seg ivaretatt, likt og tatt med på laget. *«I starten dilter du etter, du bare flyter, men kollegaene dine er der, jeg har ikke kontroll på så mye, er mest «oppe i luften».* Jeg tolker lærer C som at å lytte til kolleger, ikke skille seg ut, men i begynnelsen heller endre seg og sin praksis etter de andre, som tegn på ytre motiverte reguleringer (Deci og Ryan, 2000), men også at han lar seg påvirke av de nærmeste kollegaene (Hargreaves, 1996).

Gjennom forskning viser blant annet Deci og Gagne (2005) til en sammenheng mellom ytre og indre motivert atferd. Ytre motivert atferd er ikke typisk interessant for mennesker, men kan utføres fordi de blir bedt om det, modellert eller verdsatt av «viktige andre» som de ønsker å kjenne tilhørighet til. Tilhørighet blir viktig for internaliseringen. Det gir mening å se hvordan ulike deler hører sammen og kan føre til meningsfull enhet. Det er mer sannsynlig at mennesker kopierer aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter når de føler respekt for resultatet av deres handlinger. Slik opplever jeg A og B når de beskriver arbeidsforholdet til sine teamkollegaer. Lærer B forteller:

*De lærere jeg jobba med på 1. trinn, og hun som kun jobber på første trinn. Oppstart av året, observerte jeg mye de erfarne. Så ubevisst eller bevisst plukket jeg jo opp tips til hvordan de startet dagen for eksempel, og når jeg opplevde at det fungerte, så tok jeg jo med meg det.*

Kollegaer kan, ved å være autonomt støttende, gi den nyutdannede en opplevelse av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig, noe som over tid kan føre til en autonom regulering. For å oppnå indre motivasjon for jobben er det viktig å høre til, å ha opplevelse av å bidra selv og la seg forme når en selv ser meningen med det. Jeg tolker disse funnene til å handle om opplevelsen av tilhørighet. For lærer A, som har vært 1,5 år i yrket, er det samtidig viktig å speile rådene hun får fra kollegaene opp mot sitt eget pedagogiske ståsted og valg:

*Føler fortsatt at jeg er på nivå under de to andre, jeg hører på deres erfaringer og kunnskap. Noen ganger er det sånn, og jeg følger ikke alltid rådene deres. Jeg reflekterer over det. Hvis jeg har spurt om et råd, så veier det tungt det de andre sier, og jeg diskuterer med meg selv på en måte, og så har jeg en studievenninne jeg har faglig diskusjon med, på samme ståsted som meg selv. Det er en fordel.*

Når personer forstår helheten og meningen og integrerer denne i forhold til egne verdier og mål, er integreringen langt på vei en regulering av indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Den nyutdannede kan ha fått et verktøy til aktivt å transformere verdier til sine egne. Det kan synes som om lærer B er i ferd med å transformere deler av de signifikante kollegaenes verdier og mål til sine egne.

Studien indikerer at det er de nærmeste kollegaene og det de representerer, som betyr mest for de nyutdannede de første årene som yrkesaktive. Flere forteller at de spør mye i begynnelsen og får svar som de kan godta eller som de noen ganger stusser over og spør igjen eller handler annerledes. Lærer A sier:

*Slik det er i dag stoler de på meg, og jeg spør hvis det er noe, de tar seg tid til å svare. Ellers finner jeg ut av det sjøl, best for meg og slik jeg tror det er.*

Hun har utarbeidet en strategi hvor hun stoler på egne avgjørelser. *Best for meg*, sier hun og i det kan det ligge at det både er tidsbesparende og mindre konfronterende i møte med kollegaer eller hun opplever å ha god nok kunnskap. SBT argumenterer for at den sosiale konteksten kan både støtte eller hindre den naturlige utviklingen mot aktivt engasjement og psykologisk vekst (Deci og Ryan, 2000). Lærerne jeg intervjuet, oppga samarbeidet med de nærmeste kollegaene som essensielt for jobben de utførte og i neste omgang praksisfellesskapet (Wenger, 2004) på skolene.



I stor grad i dag, dessverre, hevder Fullan og Hargreaves (2014), er den profesjonelle kulturen i læreryrket en kultur som preges av individuell klasseromsautonomi, ubestridelig erfaring, kunnskap og ekspertise. De ønsker å rette oppmerksomheten på at i dag er profesjonelle kulturer i stadig større grad basert på samarbeid. Lærerne underviser stort sett alene, men gruppens styrke, samlede innsikt, kunnskap og erfaring, har de til enhver tid med seg. Resultat i studien indikerer at de nyutdannede som møter utfordringer når det gjelder erfaring og automatisert lærerkunnskap, vil ofte trekke fordeler av å samarbeide med empatiske og støttende kollegaer. Lærer B hadde god erfaring med å være tredje lærer første året hun jobbet, og da elevene begynte på 2. trinn fulgte hun en klasse videre, da som en kontaktlærer. Hun følte seg mye tryggere og hadde blant annet etablert en legitimitet hos de foresatte i klassen som hun trakk frem som svært viktig. Resultatene kan tyde på at tett samarbeid med en annen lærer i samme klasse det første året en nyutdannet lærer jobber, kan ha stor betydning for opplevelsen av å mestre og videre ønske om å bli i yrket.

## 4.4 Hvilke empiriske funn kom frem i forhold til kompetanse?

Da jeg intervjuet lærerne, valgte jeg å definere kompetanse med utgangspunkt i lærerkunnskap, fordi jeg anser det som en vesentlig del av en lærers kompetanse. Under intervjuet skilte jeg blant annet mellom uformell og formell kunnskap, og her stilte jeg flere utforskende spørsmål for å nyansere informasjonen de ga meg (Dalen, 2004). Jeg var også interessert i kandidatenes oppfatning om lærerkunnskap (Schulman, 1987) og hva som skal til for å vedlikeholde og utvikle egen lærerkunnskap. Imidlertid begynte jeg intervjuet med å spørre om overgangen mellom studiene og jobb som lærer. Alle tre kandidatene hadde utfyllende refleksjoner og svar. De kom med en rekke eksempler, som lærer A:

*Jeg følte at jeg endelig var lærer, men jeg følte når jeg kom på skolen, var jeg usikker på om jeg gjorde ting riktig. Men det handler om å stole på seg selv og de du er satt til å jobbe med. Jeg har fått mye bakgrunnstoff gjennom studiene.*

Lærer A er fornøyd med ferdig utdanning og et diplom som forteller henne at hun innehar en profesjon som lærer. Hun føler seg ikke dermed utlært i møte med det reelle arbeidet.

Høyskolestudiene og særlig praksisperiodene er rike erfaringsarenaer, som de trekker frem.

Lærer B svarer:

*Viktig med det faglige, sette det høyest, men at praksisen er det viktigste. Det er der man virkelige lærer- i praksisperiodene, det er like viktig. Tilpasse undervisningen, gjennomføringen av timen er ofte det minste av problemene.*

Lærer C svarer:

*Jeg tenker jo at det er noe helt annet og høyskolen er et hakk høyere faglig enn det du ender opp med å undervise. Måten å undervise på er så forskjellig enn teorien og litt av det jeg så i praksis. Man får et type sjokk, litt for at du står alene og litt fordi du er type uerfaren. For meg så har erfaring veldig mye å si. Struktur og planlegging, gjennomføre en god time, differensiere din klasse, fag og struktur er veldig viktig. Der fikk jeg en smell. Jeg skjønnte jeg måtte endre på mye.*

De snakker om et sprik fra høyskolestudiene og praksisperiodene, til det de erfarer de må kunne når de begynner å jobbe. C snakker om at nivået er lavere faglig sett, enn det han oppfattet var kravene på høyskolen. Han underviser på småskoletrinnet. Han forteller om praksissjokk.

Den uformelle kunnskapen er interessant og det ligger nært begrepet skolekultur (Hargreaves og Fullan, 2006). De har alle eksempler på uformell kunnskap som kan handle om uskrevede regler på arbeidsplassen (Bang, 1999). Noen forteller om kunnskap de ikke lærte om på høyskolen. En drar inn egne erfaringer som foresatt i skolen og ser på det som en klar styrke, slik som lærer A:

*Ting du må tilegne deg underveis, praktiske ting. For eksempel skole/hjem samarbeid. Vi har hatt det som tema på høyskolen, men plutselig står du der og har ikke prøvd det. Jeg er heldig som har egne barn på skolen, og vært på foreldremøter som foreldre, så det synes jeg gikk veldig greit, men jeg tenker på de unge uten barn som aldri har vært på foreldremøter.*

Alle tre hadde formeninger om hva lærerkunnskap var, og i neste omgang hva som skulle til for å vedlikeholde og utvikle sin egen lærerkunnskap. Lærer A oppsummerer det slik:

*Reise på kurs for å vedlikeholde. Tenkte meg å ta ekstra fag, men er ikke klar for det ennå, fordøye først. Oppfriskning eller treffe tidligere studenter, tror jeg er med på å utvikle meg faglig og sosialt.*

Lærer C tar saken i egne hender og ønsker å utvide og utvikle seg gjennom å være godt forberedt til timene. Han er opptatt av det faglige, og knytter sin mening om lærerkunnskap først og fremst til faglig utvikling. Han svarer:

*Det jeg bruker min tid på er når jeg skal undervise i et emne. Da leser jeg meg alltid opp på forhånd, for å få bredde kunnskap rundt det, og kan utvide det. Det er jo forskjell for nå er jeg på et veldig ungt trinn og det er ikke der jeg får mest spørsmål om vanskelig ting. For meg å lese meg opp på flere temaer.*

Lærer B er også opptatt av det faglig utbytte til elevene, men snakker også om selve gjennomføringen av undervisningsøkten:

*Planleggingen er også det viktigste og da er jeg faglig sterk. De fagene jeg har hatt før er det mye lettere, men nye, for eksempel naturfag, da må jeg sette meg bedre inn i det. Samtidig så har jeg mer kunnskap om hvordan jeg skal gjennomføre undervisningen.*

To fortalte at de hadde lært utrolig mye i løpet av det første året i jobb, og hadde eksempler på hvilke områder de hadde tilegnet seg mer kunnskap og som gjorde dem tryggere i yrket. Samtidig tok de innover seg tidspresstet de jobbet under, og at den lokale kulturen påvirket dem og deres valg. Lærer A erfarer i tillegg at bøker og kollegaens måte å gjøre ting på, styrer henne ofte mer enn det hun lærte på høyskolen:

*Jeg synes jeg tenker mindre og mindre på det jeg lærte på høyskolen, mer på det som står i lærerbøkene og det kollegaene sier og gjør. Skolekulturen påvirker meg. Jeg skulle være flinkere til å koble dette, men det er for mye innimellom. Man må ta valg. Klarer ikke å flette nok sammen. Det er ergerlig. Det er ikke sikkert det er slik for andre, men for meg.*

Skape sosiale relasjoner og knytte bånd til elevene, er et av feltene lærer C ser han må bli bedre til og trenger å utvide sin lærerkunnskap:

*Som menneske utvikler man seg jo hele tiden og ganske mye, og det er mange elever og man har ikke like god kontakt med alle. Nå nærmer jeg meg ett år i jobben og jeg vet det er elever jeg kunne hatt et sterkere bånd til. Men noen er vanskelig å få bånd til og ting tar tid, og det er stadig noe man kan bli flinkere til.*

Men han har gjort seg tanker om hva som kan hindre ham:

*Ja, men det handler om tid. Har ikke alltid tid til å prate med den og den.*

#### **4.4.1 Tolkning og diskusjon. Hvordan er de nyutdannede lærernes opplevelse av kompetanse?**

Lærer C sier det slik:

*Jeg sa det da jeg tok jobben, at jeg kommer rett fra skole og praksis tilsier bare noe av det du trenger som lærer, så jeg var veldig klar på det at jeg ville ha en oppfølging på alt, hvis det var noe jeg lurte på.*

Jeg har som nevnt tidligere, valgt å ta utgangspunkt i lærerkunnskap (Schulman, 1987) som jeg anser som en vesentlig del av en lærers kompetanse. Mangel på erfaring og automatisert kunnskap kan være en utfordring for nyutdannede lærere. Identifikasjon med dem man jobber med og verdien av handlingen, er et viktig element. Opplevelse av støtte og stimulering er av betydning for nyutdannede, enten i form av jevnlig veiledning, to-lærersystem eller oppfølging av dedikerte kollegaer. Shulman (1987) argumenterer i siste nivå av lærerkunnskap «reflection» som kan forstås å ha et metasyn på egen rolle og klassens evne til å tilegne seg kunnskap, basert på evidens. Det kan erkjennes sammen med andre i diskusjon og fra observasjoner eller alene med hjelp av lyd- eller filmopptak eller ved å bringe frem minner. Alle tre lærerne hadde svar som kan tilsi at de ønsket en form for kollegial respons og observasjon i klasserommet. De uttrykte at de var komfortable med en slik ordning som minnet om praksisperiodene under studiet. I overgangen fra studier til yrkeslivet, kan veiledningsgrunnlaget hentes inn i form av filming eller direkte observasjon, ha størst effekt på de nyutdannede og en form de kjenner seg trygge på, antyder studien. Like viktig er etablering av en sunn og kvalitativ god skolekultur (Hargreaves og Fullan, 2006). Det kan være avgjørende når nyutdannede skal sosialiseres inn i arbeidet og kanskje i en periode legger mindre vekt på det de har med seg i den pedagogiske bagasjen. Lærer A lar seg styre mer av hverdagens praksis, og mindre av sin formelle kompetanse. *Jeg synes jeg tenker mindre og mindre på det jeg lærte på høyskolen, mer på det som står i lærerbøkene og det kollegaene sier og gjør. Skolekulturen påvirker meg.*

Kunnskapsutvikling Nonaka og Takechi, 1995 (sitert i Roald, 2012), satt i system for å vedlikeholde og fremme både eksplisitt og taus kunnskap, er en skoleledelses ansvar. Systematisk kunnskapsutvikling, utveksling og utprøving på et dypere og mer grundig nivå (Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers, 1995 i Roald, 2012) både i team og hele personalet, er med på å styrke profesjonen.

Deci og Ryan (2000) argumenterer med at læreren blir sikrere desto mer erfaring og praksis hun har, og at det kan føre til implementert kunnskap og en lærer drevet av indre motivasjon for jobben. Indre motivasjon beskrives som handlinger basert på glede og en tilfredsstillelse i seg selv, uten krav om goder eller trussel om straff.

Jeg fant flere tegn på handlinger som jeg definerer under indre motivasjon for jobben og at reguleringsstilen “selvdreven” implementert. De hadde alle tre en opplevelse å ha solid fagkunnskap og en viss tyngde. Lærer C sier: *Det er jo forskjell for nå er jeg på et veldig ungt trinn og det er ikke der jeg får mest spørsmål om vanskelig ting. For meg er det å lese meg opp på flere temaer.*

Jeg ser også at de viste evne til å reflektere over egen praksis og endre seg (Schulman, 1987), imidlertid påvirket av nærmeste kollegaer. Jeg tolker dataene som om alle har hatt en opplevelse av en helhetlig utvikling som mennesker i løpet av det første året i jobb, der skolekultur, fokus på kunnskapsutvikling og støtte og stimulering fra empatiske kollegaer, er viktige faktorer for å bli i yrket.

Det er mye nytt og det er stort tidspress, men jeg fanger opp stor tro på egen kompetanse, selv etter mindre enn ett år i jobb som lærer.

Lærer C sier:

*Jeg hadde ikke tid til å tenke på det engang, hvordan de gjorde som de gjorde, før det tok et par måneder. Det tar lang tid før du er inne i deres system og begynner på forme det systemet med dem. Da er jeg mer på deres nivå, det kan man si, og vi er mer likeverdige.*

Tro på egen kompetanse er en av komponentene som skal til for å utvikle indre motivasjon for jobben. Alle tre var opptatt av akademisk kunnskap og kunnskap som er lett å dokumentere og vurdere. De nevnte som sagt mindre grad det psykososiale miljøet i klasserommet; en kandidat trekker ikke inn det i det hele tatt. Lærerkunnskap indikerer et samspill mellom

profesjonell kunnskap og personlig kunnskap (Ben-Peretz, 2011). Automatisert kunnskap kan være en utfordring for nyutdannede fordi den ofte bygger på erfaring. «*Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and action*» Connelly og Clandinin (1988, s 25, sitert i Ben-Peretz, 2011, s. 5).

Lærerne var opptatt av å være godt forberedt og utvide kunnskapen ved å lese eller studere mer for å bli sikre på undervisningsstoffet. Dette harmonerer med modellen til Deci og Ryan (2000) som omhandler ytre og indre motivasjon og ulike reguleringsstiler. I venstre og midtre kolonne befinner personen seg i grader av reguleringsstiler som tilsier at man agerer med en type ytre motivasjon for jobben og at man blir regulert med formell kunnskap. Lærer B kan være styrt av en ytre regulering som omhandler å unngå skyldfølelse, når hun for eksempel uttaler: *Planleggingen er også det viktigste og da er jeg faglig sterk*. Ved å stille godt forberedt til timene, har hun større sjanse for å lykkes og unngå følelse av skyld hvis det ikke går som planlagt.

Helhetlig kompetanse om både det faglige og sosiale læringsmiljøet kan komme med mer erfaring og mer automatisert kunnskap. Det er et viktig moment for ledelse å ta tak i.

*Oppstart av klassen så observerte jeg de erfarne, så ubevisst eller bevisst så plukke jeg jo opp tips til hvordan de startet dagen for eksempel og når jeg opplevde at det fungerte, så tok jeg jo med meg det.*

Lærer B uttaler dette. Gjennom modellering og utprøving, integrerer hun praksisen fra de nærmeste kollegaene når hun ser og erfarer at det fungerer. Studien antyder at gode rollemodeller spiller en nøkkelrolle det første året i yrket for nyutdannede lærere.

En opplevelse av å være naiv kom frem hos en av dem i forbindelse med uformell og taus kunnskap. Lærer A kjente på at hun, uten å være klar over det, stadig ga fra seg et gode ved at hun ofte spiste med elevene mens kollegaen tok pause først. Å ha pausen i etterkant av spisingen medførte mer arbeid med påkledning i garderoben, og mindre pause på lærer A. Dette gjentok seg, forteller hun. Lærer A forteller videre:

*Det med spisingen. Hvordan skal jeg vite det? Hvor står det? I alle år er det sånn og sånn og det er veldig lett å si det og bruke som en unnskyldning. Sett rart på når en ikke følger de reglene, men hvordan skal en vite det når det ikke står skrevet noe sted? Flere episoder i starten, så spurte jeg andre: var det ikke sånn det var? For å få støtte. Individuell kunnskap som ikke alle har på samme skole. Kollegaen min benyttet seg av det, tror jeg.*

Hun erfarer at hun må spørre flere enn en, for å forstå de uskrevne reglene, og for å stole på svarene hun får. Hun bruker tid på dette blant mye annet i oppstart. Jeg tolker det som en mistillit til en av de nærmeste kollegaene som lærer A tror har «benyttet» seg av at hun er fersk og naiv. På den ene siden kan det tyde på en samarbeidsform på trinnet som er preget av individualisme (Hargreaves, 1996) som kan være isolasjon mellom alle eller noen av medlemmene, flere er mett for videre utvikling og forbedring og kollegaer som ønsker å beskytte seg mot innblanding utenfra. Dette kan skape grobunn for mistillit og uenighet. Kollegaen til lærer A kan ha hatt en bevisst intensjon om å utnytte den nye læreren og selv unngå lite lystbetont arbeid. På en annen side kan jeg tolke det til å være et utslag av det Hargreaves kaller påtvunget kollegialitet (1996). Påtvunget kollegialitet kan forstås som en strategi for å arrangere og kontrollere samarbeidet og et kunstig grep som kan kvele ekte ønsker (1996). Kollegaen som ofte «benyttet» seg av fordeler på lærer A sin bekostning, kan være usikker selv, sliten eller blitt tvunget inn i et samarbeidsfellesskap med noen hun ikke ønsket. Svaret indikerer viktigheten av sammensetningen av team som skal jobbe med en eller flere nyutdannede. De nærmeste kollegaene er gode rollemodeller med erfaring og overskudd. For å unngå slitasje kan team med en nyutdannet lærer, der det er mulig skjermes mot merarbeid, for eksempel planlegging av felles aktivitetsdager, eller få slippe noe felles plantid med resten av skolens personalet.

Det var ikke mange slike episoder som kom frem underveis i intervjuene. Stor sett ble støtten og empatien fra nærmeste kollegaer utdypet. Jeg hadde heller ikke med spørsmål knyttet til for eksempel utfordringer i samarbeidet.

## **4.5 Hvilke empiriske funn er relatert til nyutdannede læreres opplevelse av autonomi?**

En autonom handling oppleves som en autentisk handling. Det vil si at handlingen springer ut av ønsker, verdier eller motivasjoner som aktøren selv identifiserer seg med (Deci og Ryan, 2000). Jeg var interessert i de nyutdannedes opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i det daglige arbeidet både i klasserommet, i møte med kollegaer, foresatte og ledelsen.

Her finner jeg mange ulike svar i datamaterialet mitt og jeg viser bredden av det i funnene gjengitt under. Jeg som forsker brukte litt tid på å forklare begrepet autonomi for alle tre kandidatene, og hadde laget underkategorier for å utdype og forhåpentligvis få mer nyanserte svar. Derfor er denne empiridelen lengre enn de andre. Jeg spør om opplevelse av selvstendighet, ansvar, krav og forventninger i det daglige arbeid i klasserommet, og lærer B er opptatt av blant annet å beholde kontrollen i klasserommet:

*Jeg er takknemlig for jeg har gode praksisskoleopplevelser å bygge på, jeg har fått en god start. Har ikke opplevd å miste kontroll eller ikke visst hva jeg skulle gjøre. Det er en grei klasse.*

Lærer C er også innom å ha kontroll og rammer i klasserommet, og har erfart at det kan komme med tid og erfaring. Han støtter seg til kollegaene som viser vei:

*Ja, det kommer med tiden da. I starten dilter du etter, du bare flyter, men kollegaene dine er der, jeg har ikke kontroll på så mye, er mest «oppe i luften». Flere rammer kommer på plass, men de kan man skape selv også. Handler nok om å ta kontroll.*

Videre stilte jeg spørsmål om opplevelse av selvstendighet, ansvar, krav og forventninger i møte med kollegaer. Alle tre oppga at teamet de jobbet med betydde mye for dem, og de rammene og systemene som teamet allerede hadde opparbeidet rundt seg. Tidlig i det første året oppgir alle at de er usikre på seg selv og sin egen dømmekraft, og spør og observerer kollegaer mye. De sier de fikk råd og tips fra kollegaer, og uttrykker at hun er så heldig at hun gjennom å være tredjelærer på trinnet, kunne observere og «herme» de mer erfarne lærerne.

Lærer C svarer slik:

*Ja, her igjen handler det også om at med tiden går det seg til. I starten var jeg han som lyttet og ikke sa mest, jeg prøvde å få kontroll, de hadde kontroll, kunne endre på ting, de har rutiner og rammer. Jeg hadde ikke tid til å tenke på det engang, hvordan de gjorde som de gjorde, før det tok et par måneder. Det tar lang tid før du er inne i deres system og begynner på forme det systemet med dem. Da er jeg mer på deres nivå, det kan man si, og vi er mer likeverdige.*



Jeg spør ham hvor lenge han la i utsagnet «*lang tid*», og han svarte fem måneder. «*Til litt etter jul*», sa han. Da mente han selv han bidro i større grad tilbake til fellesskapet, og var mer fornøyd med egen innsats.

Lærer B har opplevelse av at kollegaer noen ganger avviser forslag fra henne, men hun poengterer at hun også føler seg respektert for jobben hun gjør. Hun forteller dette:

*Jeg kommer med ideer-nei, det har vi gjort før. Men jeg føler jeg har blitt veldig respektert for det arbeidet jeg har gjort, jeg føler at i mitt klasserom har jeg fått lov å gjøre det som jeg vil og er overbevist om at jeg gjør riktig, og hvis jeg spør andre kollegaer når jeg gjør ting på min måte, så føler jeg at jeg har fått hjelp på det jeg spør om.*

Videre stilte jeg spørsmål om opplevelse av selvstendighet, ansvar, krav og forventninger i møte med ledelsen. Alle tre svarte at de hadde en forventning og et ønske om å bli sett og tatt på alvor, samtidig som to satte pris på tilliten de ble vist ved å bli tatt med på avgjørelser.

Lærer B svarer:

*Jeg føler meg respektert, jeg har aldri blitt overkjørt. Spurt til råds og fått være med på beslutninger. I andre klassen er det en del konflikter, og det er våre barn så vi jobber i team og er opptatte av det. Ledelsen kommer inn på kontoret vårt og samtaler med alle samtidig, aldri sånn at de kommer inn og sier hva vi skal gjøre.*

Lærer C svarer:

*Tja, ser ikke så mye til henne. Mest inspektøren som jeg snakker med. Jeg føler jeg blir hørt og at de bryr seg. De få møtene vi har hatt, har det vært en god opplevelse. Helt klart, men det avhenger nok av hvordan type mennesker du møter. Det er ikke bare en type rektor. Her er det en god opplevelse.*

Lærer A svarer:

*Føler ikke jeg er den som rekker opp hånda først. Jeg lytter mye og føler jeg virker sånn at andre mener jeg sier lite meningen min, men jeg setter meg sjøl sånn litt under de andre, men jeg lærer av å lytte. Tror ikke jeg er den som kommer til å rope høyest uansett, det ligger ikke til min natur.*

Videre stilte jeg spørsmål om opplevelse av selvstendighet, ansvar, krav og forventninger i møte med foresatte som det siste underpunktet under autonomi. For en av dem hjelper det å

ha egne barn i skolen, slik at hun har opplevd rollen som mor i skolen. Det trekker hun frem flere ganger underveis i intervjuet:

*Jeg synes det har godt kjempegreit. Jeg har barn selv og jeg har møtt lærere i møter som forelder og jeg har meninger om hvordan jeg vil og ikke vil fremstå.*

De to andre oppgir at de har vært nervøse og usikre i møte med foresatte både på felles foreldremøter og i utviklingssamtaler. De oppgir begge at de ydmyke og har stor respekt for at de selv er unge og satt til å lære bort fag og ferdigheter til andres barn. Lærer C forteller at han forbereder seg godt og tar med dokumentasjon på blant annet måloppnåelse i ulike fag. Jeg spør hva han mener er hans sterke sider i møte med foresatte, og han sier:

*At jeg har min dokumentasjon at slik er det, se her. Testresultat, sosial og faglig og vise dokumentasjon. Da blir jeg tatt på alvor. Hvis du kan vise til at du har gjort det rette.*

Lærer B forteller også:

*Nokså trygg i rollen, ekstra kiling i magen ved første foreldremøte, men alle foreldre hadde positive kommentarer på at jeg skulle ta over i 2. klasse. Utviklingssamtalen føler jeg er godt forberedt, ja, styring og kontroll, agendaen er klar.*

Alle tre beskriver imidlertid tidsmangel og mange oppgaver i løpet av arbeidsuka som indikatorer på at de blir presset til å ta selvstendige valg og ikke «belaste» fellesskapet. Lærer C sier:

*Ja, da er det teamet igjen. Man bør få pratet ut om ting, og si, jeg gjorde sånn-hva kunne jeg gjort annerledes? Det hjelper å lufte tankene, men mye av tiden går jo til å tenke selv da, for du har jo ikke mye tid i løpet av en dag, for folk er opptatte.*

Lærer A sier:

*Jeg har ønsket veldig sterkt å få tilbakemelding på det fra kollegaer, men de har jo sitt på en måte og det føles som en belastning og redd for å bruke opp tiden på mange ulike spørsmål, men jeg var heldig med en veileder som kunne svare på spørsmål der og da.*

#### 4.5.1 Tolkning og diskusjon. Hvordan er nyutdannede læreres opplevelse av autonomi?

De har lite automatisert kunnskap å spille på så tidlig i løpet, og de jobber med å finne sin egen stil. Deci og Ryan (2000) argumenterer for en oppnåelse av indre motivasjon når du har troen på deg selv, har en trygghet som gjør at du kan ta profesjonelle egne valg og stå i det, være mer som du ønsker å være og ha muligheten til å ta gjennomtenkte avgjørelser og ha en egen stil.

I datamaterialet kommer det frem en opplevelse av at de fremsto som både ydmyke og reflekterte over eget handlingsrom. Lærer A uttrykker det slik:

*I første var det litt vanskelig fordi jeg var litt usikker på ting som skjer i virkeligheten, avstand mellom det jeg lærte og det jeg jobbet med. Men etter hvert finner man sin måte å lede.*

Lærer C fokuserer på krav og selvstendighet i oppstart av yrkeskarrieren og de første møtene i klasserommet:

*I starten var det en rar følelse å stå og det satt mange unge mennesker og så på deg, det ble veldig mye å ta inn med en gang, og det er enda vanskelig når du ikke kjenner dem. Det er mye å ta til seg. Og så er timen og dagen ferdig, og da får du en forståelse av hvor viktig jobben egentlig er.*

De har imidlertid tro på seg selv og sine faglige opplegg. De har tanker rundt hva som gikk galt og hva som kan gjøres bedre. Lærer C beskriver det slik: *Ja, det kommer en slags trygghet på at det du gjør, er riktig med tiden.* Resultatene i studien kan tyde på at han ved å stole mer på egne ideer, tanker og avgjørelser viser han at han har tro på egne evner og at sjansen for at han setter dem ut i livet øker. Gode prestasjoner og mestring kan igjen ha positiv innvirkning på motivasjonen for å stå i jobben (Deci og Ryan, 2000).

De er i stadig utvikling, og kan beskrive en fremgang som er knyttet til blant annet å kopiere handlinger til kollegaer samt å gjøre egne erfaringer. *Man bør få pratet ut om ting, og si, jeg gjorde sånn-hva kunne jeg gjort annerledes?* Lærerkulturens formside, Hargreaves (1996) indikerer begrensninger og muligheter i et teamsamarbeid på skolen. Samarbeidsformer preget av en kultur som gir tillit og støtte, er av betydning for å fremme nyutdannedes motivasjon, der påtvunget kollegialitet kan være med på å dempe. En gylden middelvei,

argumenterer Hargreaves, er en form som blant annet dekker behovet for å samkjøre, planlegge, støtte hverandre og delegere oppgaver ved siden av å gi rom for individualitet (1996). En viktig del av lærerkunnskapen (Schulman, 1987) er å evaluere og trekke lærdom av de erfaringene læreren har gjort, slik at hun eller han står bedre rustet i fremtiden.

Indre motivasjon hever prestasjonen og tilfredsheten med egen jobb (Bolman og Deal, 2014). Empirien viser at alle tre kandidatene har mestringsopplevelser bak seg i forhold til autonomi. Lærer B forteller om et arbeidsmiljø som har forventninger til henne, samtidig som hun føler at hun får støtte og blir respektert. Hun sier: *Men jeg føler jeg har blitt veldig respektert for det arbeidet jeg har gjort. Jeg føler at i mitt klasserom har jeg fått lov å gjøre det som jeg vil og er overbevist om at jeg gjør riktig.* Hun har stor tro på jobben hun gjør, og et godt selvbilde, slik jeg tolker uttalelsen. Dette er i tråd med funn gjort i studien (Brandmo et al., 2014) der novisene, de nyutdannede, til en viss grad følte seg mer kompetente enn de erfarne. En av årsakene kan være at novisene ikke er godt nok kjent med skolens krav og forventninger. De kan oppleves som naive og være fornøyde nok i sin mestring i den fasen av yrket de er i. Disse trenger en dedikert støtteperson, en mentor, eller være omgitt av erfarne kollegaer som har kontroll og rammer. For å opprettholde og utvikle mestringsfølelsen til nyutdannede med et høyt selvbilde, indikerer HR-forskning (Bolman og Deal, 2014) at tillit i form av utfordringer med tilstrekkelig støtte, hjelp og veiledning kan være avgjørende. Resultatene indikerer at nyutdannede lærere kan ha en snever oppfatning av lærerkunnskap og roller, og denne gruppen vil trenger støtte og hjelp til å sortere arbeidsoppgaver, forventninger og kunnskapssyn. De trenger bekreftelse på faglig dyktighet og evnen til å forberede gode undervisningsopplegg, samtidig som de trenger støtte for å unngå ensidig fokus på akademisk kunnskap.

For å skape en viss integritet, har lærer C forberedt seg godt til utviklingssamtale og tatt med dokumentasjon på blant annet måloppnåelse i ulike fag. Jeg spør hva han mener er hans sterke sider i møte med foresatte, og han sier: *At jeg har min dokumentasjon at slik er det, se her. Testresultat, sosialt og faglig.* Der erfaringen og faglig tyngde ennå mangler, ser han nytten av kravet om å bringe relevant dokumentasjon med seg til samtalen med foresatte som samtidig er med på å styrke hans profesjonelle lærerkunnskap (Schulman, 1987).

Jeg tolker dataene som om alle tre har hatt en opplevelse av å bli tryggere og mer selvstendig i løpet av det første året. De forteller om at rutiner, rammer og systemer faller på plass og ikke

minst motivasjon med tanke på å bidra tilbake til fellesskapet og fremstå som en tydeligere kollega. Lærer C svarer:

*Ja, refleksjon etter hver økt, tusen tanker i hodet på hva jeg kunne gjort bedre eller annerledes og også det som gikk bra. Fremdeles har jeg det sånn. Men nå har jeg jobbet snart et år, og ting går bedre for jeg lærer elevgruppen å kjenne, ikke sant? Men fremdeles så er det jo på daglig basis at jeg tenker: kan jeg gjøre dette bedre.*

Deci og Ryan (2000) argumenterer i sin forskning for at kontekster som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet, fremmer økt internalisering og integrering. Kritisk refleksjon over eget arbeid til ny og bedre handling, kan føre til dypere og grundigere læring (Senge, et.al., 1995 i Roald, 2012). Allsidig kunnskap kan bli en integrert del av lærer C sin verktøykasse på veien til automatisert kompetanse. Wenger (2004) viser til personers deltakelse i praksisfellesskapet, hvor de opplever deres meninger og handlinger som betydningsfulle, vil styrke deres opplevelse av kompetanse og identitet. Gjensidig involvering gjennom felles oppgaver er en del av kjernen i praksisfellesskap. Med erfaring kommer evnen til å gi tilbake til fellesskapet som lærer A uttrykker det: *At teamet mitt synes jeg bidrar, at jeg deler med dem ting de ikke hadde tenkt på. Kollegaer med erfaring, deler et eller annet, jeg gir mitt bidrag og jeg får mye igjen.*

Lærer A kombinerer fagkunnskap, personlig kunnskap (Ben-Peretz, 2011) og erfaring, og fremstår som mer autonom: *Jeg har blitt mye sterkere andre året, i første var det litt vanskelig fordi jeg var litt usikker på ting som skjer i virkeligheten, avstand mellom det jeg lærte og det jeg jobbet med. Men etter hvert finner man sin måte å lede på. I møte med den elevmassen jeg har.*

Det kan tyde på refleksjon over egen praksis og en begynnende automatisering av kunnskap og ferdigheter. Hun uttrykker at hun i en viss grad er selvdreven, noe som kan komme av indre motivasjon og at hun har integrert kunnskap (Deci og Ryan, 2000). Autonom motivasjon fremmes i miljø hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og er støttende (Deci og Gagne, 2005). Resultatene i studien indikerer at etter kun ett år i yrket viser kandidatene en trygghet, kan handle med forutsigbarhet og har en form for kontroll over sin yrkesutøvelse. De forteller om stimulerende og støttende samarbeidsmiljø som preges av oppmuntring og oppfølging, gir rom for å bli hørt og prøve ut ideer. Det vil ha betydning for en skoleledelse som er tema i neste delkapittel.

## 4.6 Hvilke empiriske funn kom frem i datamaterialet som kan ha implikasjoner for ledelse?

Alle tre svarer at de opplever at ledelsen ser dem og at de blir tatt på alvor. De fremhever at det en styrke å få konkrete tilbakemeldinger på jobben. Lærer C kjenner på forventninger rundt krav om lærerkunnskap, men at det samtidig gir et mentalt løft når det går bra og blir lagt merke til:

*Ja, krav sier seg selv, bare det er være lærer, definert på en måte, og at du innfrir de kravene. Sjefen din kommer med tilbakemelding, det er viktig. «Jeg hørte om at opplegget ditt hadde gått så bra». Snakket med andre på teamet, det var en kjempeboost, det går rette veien, ikke bare de i teamet, men også de over deg.*

Støtte er et begrep som kommer frem i datamaterialet. Lærer B opplever det som viktig at lederen er interessert, engasjerer seg og er tilgjengelig ved behov:

*Vi hadde en samtale og ledelsen ga ansvaret litt over på henne (veileder), og rektor og jeg har ikke hatt så mange direkte møter. Men de spør hvordan det går, og er klare for at jeg kan komme innom, døra har alltid vært åpen.*

Lærer C opplever at lederen har mange oppgaver og ikke rekker overalt, men fremhever viktigheten av støtten og veiledning:

*Min opplevelse er veldig bra, både rektor og inspektør tar jevnlig kontakt og spør åssen det går, og inspektør har en time i uken med meg, hvor jeg kan ta opp hvordan det går sosialt og faglig med elever og kollegaer og diverse. Føler at jeg blir godt tatt hånd om, ledelse og kollegaer i teamet.*

Samtidig ligger en forventning om at ledelsen kan være mer synlig i det daglig arbeidet til en lærer, eller legge til rette for en ordning der hun kan få tilbakemeldinger på klasseromarbeid:

*De kunne kanskje vært mer i klasserommet, eller tilrettelagt så en annen kollega kunne komme og sett. Jeg er nylig student og er vant til å bli sett på og vurdert så jeg er komfortabel med det.*

Beskriv hvordan ledelsen kan fremme din lærerkunnskap? spurte jeg, og de tre lærerne var enige om at nedsatt undervisningstid øremerket veiledning, å være i team med erfarne lærere

som ønsket å gi av seg selv underveis i skoleåret, direkte respons og oppmuntring fra ledelse, skolevandring eller en form for kollegaveiledning var viktige faktorer. Å få være tredjelærer det første året hun jobbet, ble også nevnt som et gode.

Lærer C svarer:

*Akkurat nå er det skolevandring og ledelsen er ute og ser på oss lærere. Det mener jeg er svaret på det. Ser på undervisningen vår og vi samtaler om det etterpå. Jeg er komfortabel, jeg klarer og ikke tenke på den personen som observerer meg, jeg er bevisst på den rollen jeg har og det jeg skal gjøre.*

Lærer B svarer:

*Jeg savner livet som student og i praksisperioden så er man aldri alene i klasserommet, og da får man som regel tilbakemelding på hvordan min undervisning er (...). Savner noen i klasserommet. Jeg ser positivt på om noen av og til kunne komme å se meg undervise, noen sitter og følger med, og kan gi tips og råd. Man blir litt blind på seg selv når man står der dag ut og inn for seg sjøl, og hvordan man løser situasjoner når man står der alene.*

Lærer A svarer:

*En veileder som kunne ha holdt meg oppdatert og stilt spørsmål og gitt meg tips underveis, en mentor. Tid er også viktig. Bedre med et par timer i uke nedsatt til planlegging. Ledelsen kunne ha avsatt tid til nyutdanna de første par årene, i hvert fall et par timer med fast veileder. En time er lite.*

#### **4.6.1 Tolkning og diskusjon. Hva slags ledelse er med på å ivareta nyutdannede lærere i skolen?**

Implikasjoner for ledelse, sett med selvbestemmelses- og motivasjonsteori, kan være å tilrettelegge for opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonom. Det er slik jeg velger å presentere resultatene under.

#### 4.6.2 Nyutdannede læreres opplevelse av kompetanse og implikasjoner for ledelse.

Skoleledelsen kan gi ansvar, stille forventninger og krav samtidig som man er tilstede for å hjelpe til og støtte når arbeidshverdagen oppleves tung og utrygg. Kandidat C sier: *Ja, krav sier seg selv, bare det er være lærer, definert på en måte, og at du innfrir de kravene.* Krav som «*sier seg selv*» relatert det å være lærer, har en enorm bredde med tanke på lærerkunnskap (Schulman, 1987), som mange nyutdannede trenger hjelp til å justere og sortere. Lærer C listet i et tidligere spørsmål, ensidig opp sine faglige hensyn i forhold til daglig arbeid i klasserommet og nevnte for eksempel ikke sosiale relasjoner eller det psykososiale læringsmiljø, før etter mine oppfølgingsspørsmål. Det kan tyde på at han trenger en leder som formidler realistiske forventninger til yrket og hjelper til med å justere krav. Dette er i tråd med funn i studien til Tiplic et al. (2015). Tett opp til funn om krav og forventninger, finner jeg spennet mellom akademisk kunnskap og kunnskap om mellommenneskelige forhold, interessant.

Svarene fra de nyutdannede lærerne i datamaterialet indikerer at faglig kompetanse ikke oppleves som utfordrende, de forbereder seg, leser seg opp og B sier: *«Planleggingen er også det viktigste og da er jeg faglig sterk»*. Selvbildet knyttet til mestring av det faglige, er høyt slik jeg tolker svaret. Det samme viser funn fra studien (Brandmo et al., 2014) der de nyutdannede oppga at de var faglig sikre, i større grad enn de erfarne lærerne i samme materialet. Resultatene i datamaterialet til min studie, kan tyde på en mangel i forhold til helhetlig tenkning rundt det psykososiale læringsmiljøet, og indikerer at nyutdannede trenger støtte og stimulering for å oppnå mestring. Formidle forventninger knyttet til lærerrollen og hjelp til å justere forventninger til jobben som lærer, blir et lederansvar.

Videre skaper kunnskap, tillit i det profesjonelle lærerfellesskapet, hvilket øker mulighetene for å skape en felles omforent forståelse av for eksempel hva er god klasseledelse. Systematisert og jevnlig kunnskapsutvikling, som for eksempel å ta i bruk kunnskapssirkelen (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012) rundt temaer knyttet til blant annet det psykososiale læringsmiljøet, er også et lederansvar.

HR-rammen på sin side fremhever at lederen gjennom medvirkning og inkludering må støtte opp om og myndiggjøre sine medarbeidere (Bolman og Deal, 2014). God samarbeidskultur og gode læringsmiljø for lærere, slik at de kan vedlikeholde kunnskap og utvikle seg faglig og



relasjonelt. En av skoleledelsens oppgaver er å bidra til en dybdeforståelse av lærerkunnskap (Senge et.al, 2005 sitert i Roald, 2012) og sammen med blant annet nyutdannede lærere, lede felles læring i forhold til hvordan man kan bidra best mulig til barns læring og utvikling.

#### **4.6.3 Nyutdannede læreres opplevelse av tilhørighet og implikasjoner for ledelse.**

Intervjukandidatene er opptatte av en ledelse som ser dem og er tilgjengelige. Lærer C sier: *Min opplevelse er veldig bra, både rektor og inspektør tar jevnlig kontakt og spør åssen det går.* Lederens emosjonelle intelligens, evne til empati og innlevelse i andres opplevelser er vesentlig (Bolman og Deal, 2006) (Møller, 2007). Lærer B opplever ledelsen som tilgjengelig gjennom utsagn som: «...døra har alltid vært åpen». Samarbeidsklima, læringskulturen og en mer relasjonell støtte fra ledelsen er viktigere enn å gi faglig respons til de nyutdannede, viser forskning (Haug, 2010).

Helhetlig og systematisk arbeid med arbeidsmiljøet og skolekulturen, er ofte grunnlaget for trivsel og motivasjon (Hargreaves, 1996). Gode mellommenneskelige relasjoner i arbeidsmiljøet er en forutsetning for tilfredshet, produktivitet og samarbeid. Lærer B har et ønske om en ledelse som er oftere innom klasserommet, og jeg tolker det som et behov for å bli sett og anerkjent for jobben hun gjør. Resultatene indikerer en forventning om en ledelse som engasjerer seg, og engasjementet vises i tilstedeværelse i klasserommet eller på arbeidsrommet.

På samme måte som lærer C forteller at han daglig ikke rakk over å snakke med alle elevene, har han en forståelse for at dette også kan gjelde ledelsen overfor personalet. Resultatene kan tyde på flere implikasjoner for ledelse. For det første at skoleledelsen oftere prioriterer klasserommene der de nyutdannede underviser før de mer erfarne lærerne får besøk. For det andre, tidlig avklare og diskutere med hele personalet hva som ligger i begrepet engasjement, gi oppmuntring og positiv involvering, for å få en omforent definisjon på «opplevelsen av å bli anerkjent» eller «få ros». Senge (2005) kaller en slik definisjonsavklaring for åpen kommunikasjon om personalets *mentale modeller*. Gjennom en avklaring av mentale modeller (Senge, 2005) kan ledelsen fremme forståelsen for at anerkjennelse kan spenne fra et vennlig blick til for eksempel adekvat tilbakemelding på en undervisningsøkt.

For det tredje vil egne samtaler med den nyutdannede læreren der tid, roller og forventninger avklares, være viktig. I en slik samtale kan lederen justere forventningene til den nyutdannede med tanke på en leder som skal være mer synlig og gi ros, til å spenne fra en leder som hilser og smiler til å gi respons på et undervisningsopplegg.

Alle tre fremhever også de nærmeste kollegaenes støtte og empatiske evner gjennom det første kritiske året i jobb, som svært viktig. Intervjukandidatene kunne enkelte ganger føle seg som en byrde med alle spørsmålene sine, og flere uttrykte lettelse over å kunne ta selvstendige valg og endelig bidra til fellesskapet etter en tid i jobben.

Dermed blir det en viktig faktor for ledelsen å tenke nøye gjennom sammensetningen av team og stimulere til et tett samarbeid mellom nyansatte og gode rollemodeller (Bang, 1999). Resultatene i studien antyder samtidig, at det er viktig å anerkjenne jobben de erfarne og empatiske kollegaene gjør for å inkludere den nyutdannede, slik at ikke samarbeidet blir utsatt for slitasje og tilkortkommenhet. Opplevelsen til lærer A, der hun systematisk fikk tildelt en mer arbeidsom økt før pause, kunne kanskje vært unngått, hvis teamet var sammensatt av personer med blant annet mentalt overskudd. Hargreaves (1996) beskriver en samarbeidsform som bevegelig mosaikk, der lærerne kan være fleksible, dynamiske og responsive, men også usikre, sårbare og utfordrende. Over lengre tid, kan man slite med at individualiteten som ifølge Hargreaves (1996) assosieres med dyktighet, selvstendighet, autonomi, dømmekraft, kreativitet og effektivitet, blir visket bort. Et samarbeid utsatt for slitasje, kan preges av isolasjon, tak for utvikling og forbedring og en beskyttelse mot innblanding utenfra. Dette kan skape grobunn for mistillit og uenighet. Resultatene indikerer at skoleledelsen kan unngå slitasje i teamsamarbeid ved å redusere undervisningstiden til både den nyutdannede og den eller de nærmeste kollegaene. Dette kan gi mentalt overskudd for den eller de andre i teamet, til daglig ivaretagelse av den nyutdannede læreren på trinnet. Resultatene tyder på at fem måneder, fra august og frem til desember det første året de nyutdannede jobber, er denne støtten og overskuddet fra de nærmeste kollegaene essensiell.

HR-rammen (Bolman og Deal, 2014, s. 170) argumenterer for å *“holde på de ansatte”*. Høy utskiftning kan være dyrt, det er tidkrevende og kan *“hemme produktiviteten”* å stadig måtte lære opp nye. Resultatene i studien kan tyde på at team som har en nyutdannet kollega med seg, har et eller flere ekstra krevende år fremfor seg. Arbeidet teammedlemmene legger i å *“lære opp”* den nye skal verdsettes, og det kan være fornuftig å *“skåne”* teamet for nye ferske lærere de neste 2-4 årene.

Intervjukandidatene er opptatte av en ledelse som tilrettelegger for veiledning og oppfølging. En ledelse som forstår deres behov gjennom blant annet å gi noe redusert undervisningstid og motta veiledningstimer enten sentralt, lokalt eller begge deler. Lærer A svarer: *En veileder som kunne ha holdt meg oppdatert og stilt spørsmål og gitt meg tips underveis, en mentor.* Flere seniorlærere har hatt et ønske om å bruke redusert undervisningstid til annet arbeid blant annet som mentor for yngre lærere, viser forskning utført av Skaalvik og Skaalvik (2010). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (2010) at mange eldre lærere i intervjuene de har foretatt, nevner at de har ønske om å være mentor for unge lærere, slik at man kan bygge videre på ervervet kunnskap og erfaring. En slik ordning krever redusert undervisningstid både for de unge og eldre lærerne, for å unngå at de unge kvier seg for å spørre kollegaer og oppleve seg som en belastning i en hektisk hverdag. Lærer B hadde god erfaring med å være tredjelærer det første året hun jobbet, som en del av en sosialiseringsprosess. Opplevelsen av støtte og stimulering er en faktor som kan føre til ønske å bli i yrket (Tiplic et al., 2015). Resultatene i min studie tyder på det samme og det synes som om det å ha en mentor eller motta veiledning, har god effekt med tanke på å beholde nyutdannede i jobben.

#### **4.6.4 Nyutdannede læreres opplevelse av autonomi og implikasjoner for ledelse.**

Kontekster som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet viser seg å fremme internalisering og integrering. Deci, Eghrari, Patrick og Leone (1994, sitert i Deci og Gagne, 2005) argumenterer for lederen å gi en meningsfylt begrunnelse for å gjøre en bestemt oppgave. Videre er det som leder viktig å gi den ansatte en opplevelse av aksept for at man muligens ikke finner aktiviteten interessant. Dernest at man som leder vektlegger valg, heller enn kontroll. Empiriske funn i datamaterialet viser nyutdannede lærere som kjenner til flere krav og forventninger knyttet til det å være lærer, og de er imidlertid fornøyd med at det er etablerte rammer og systemer i skolen de jobber ved. Det gjør at de kan fokusere på fag, undervisningsopplegg og elevene. Lærer A opplever at hun lar seg styre av elevenes lærebøker mer enn kunnskapen hun sitter inne med etter fem års høyskolestudier. Alle tre forteller om høyt tempo, mange oppgaver og tidspress i datamaterialet.

Resultatene fra studien indikerer at etablerte rammer, struktur og systemer er nødvendig for en nyutdannet lærer, for å hjelpe til med å holde fokus på arbeidet med elevene og samarbeidet med de foresatte. Å måtte forholde seg til valg, fremfor å følge systemer, kan

gjøre nyutdannede lærere usikre og slitne. Lærer A sier: *Usikkerheten om det er noe galt med meg sjøl eller er det systemet. Det er veldig utfordrende.* Opplevelse av autonomi kommer med erfaring og fartstid i et yrke, og dermed også behov for å frigjøre seg fra kontroll utført av ledelsen, til å reflektere og ta selvstendige valg basert på tillit. Huberman (1989, i Hargreaves og Fullan, 2014) argumenterer for første fasen for lærere med yrkeserfaring fra 0-3 år består ofte av at den ansatte er preget av engasjement og trenger først og fremst støtte og utfordringer fra sin leder for å holde motet oppe.

Respekt og omtanke kan ha en positiv effekt på internaliseringen av autonom motivasjon og arbeidsresultater (Deci og Gagne, 2005). På bakgrunn av det over kan ledere bli bedre i stand til å forstå de ulike elementene som er nødvendig for å legge til rette for ønsket arbeidsresultat og ansattes velvære og motivasjon.

Bruke kunnskap, forstå og justere seg selv i autentiske møter med andre, er viktig kompetanse for lærere (Schulman, 1987). Resultatene i studien viser at de nyutdannede var positive til å la seg observere og motta veiledning, noe som kan tyde på et sterk ønske om å utvikle sin egen profesjonalitet. Videre tyder empiriske funn på at nyutdannede vektlegger høy faglighet i undervisningsopplegg og i forberedelser til utviklingssamtaler. Denne kunnskapen kan lederen ivareta og utvikle hos den nyutdannede ved å la han eller hun bidra faglig i for eksempel fellestiden, delta i fagteam eller prosjekt. Motivasjon i jobben henger blant annet sammen med opplevelsen av å mestre, føle seg betydningsfull og kunne «gi tilbake» i et praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Implikasjoner for ledelse satt inn i HR-rammen kan bli å formidle rolleforståelse, å se og oppmuntre, skape tillit og trygghet, være positivt involvert, vise tillit i form av nye oppgaver, gi støtte og hjelp og oppfølging, tilby muligheter for videreutdanning, skissere karrieremuligheter og ha gjennomtenkte belønningssystemer (Bolman og Deal, 2014).

Forskning viser at autonom arbeidsmotivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og er autonomistøttende (Deci og Gagnè, 2005).

## 4.7 Summarisk presentasjon

Summarisk presentasjon av motivasjonsfaktorer som kan føre til at nyutdannede ønsker å bli i yrket:	Summarisk presentasjon av implikasjoner for ledelse:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få tillit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skape tillit</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppleve empatiske ledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være empatisk og støttende</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppleve ledere som er tilstede, ser læreren og gir oppmuntring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være tilstede, se og gi oppmuntring</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Får tilbud om timeplanlagt veiledning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Timeplanlegge og prioritere veiledning</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Får tilbud om nedsatt undervisningstid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilby nedsatt undervisningstid</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobbe i et empatisk og stimulerende team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sette sammen empatiske, erfarne og stimulerende kollegaer rundt den nyutdannede</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skal delta i sentralt nettverk/veiledningsgrupper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge til rette for deltakelse i sentralt nettverk/veiledningsgrupper</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skal ha en veileder eller mentor (dedikert støtteperson)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opprette en veileder eller mentor, dedikert støtteperson</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever å være i et støttende og inkluderende arbeidsmiljø</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle et støttende og inkluderende arbeidsmiljø</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltar i systematisk kunnskapsutvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokusere på og iverksette systematisk kunnskapsutvikling</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Får oppfølging og hjelp til å justerer krav og forventninger til lærerrollen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ta ansvar for formidling av krav og forventninger til lærerrollen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever en leder som tilgjengelig (åpen dør-tankegang)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være tilgjengelig (åpen dør-tankegang)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplevelse av mestring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimulere og støtte opplevelsen av autonomi, tilhørighet og kompetanse</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever ledere og kollegaer som er hjelpsomme og imøtekommende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være hjelpsom og imøtekommende</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blir tatt på alvor og får gehør for ideer og får tilbud om å delta i utviklingsarbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkludere nyutdannede i utviklingsarbeid</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever tillit og anerkjennelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gi tillit og ansvar tilpasset pågangsmot og vilje</li> </ul>

# 5 Konklusjoner og avsluttende refleksjon

## 5.1 Hensikten med studien

Min studie indikerer hva som motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og hvilke implikasjoner dette har for ledelsen.

Datamaterialet reflekterte funn som antyder at indre motivasjon er knyttet til opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci og Ryan, 2000), der noen signifikante og empatiske kollegaer med mentalt overskudd spiller en stor rolle for å ivareta nyutdannede lærere. Sunn skolekultur som preger det formelle og uformelle samværet i arbeidsmiljøet er også viktig. Timeplanlagt veiledning, nedsatt undervisningstid eller jobbe i et to-lærersystem, ser ut til å være viktige faktorer for å beholde nyutdannede lærere i jobben. Få ansvar og bli lyttet til og respektert for bidrag i jobben er essensiell. Resultater i studien indikerer implikasjoner for ledelse i form av å sette sammen gode lærerteam rundt en nyutdannet lærer, skjerme dette teamet mot ytterligere belastninger, ha tydelige rammer og struktur i organisasjonen, fremme tiltak som støtter og stimulerer en sunn skolekultur, formidle rolleforståelse, å se og oppmuntre, skape tillit og trygghet, sørge for at den nyutdannede er en del av et sosialt fellesskap, være positivt involvert, vise tillit i form av nye oppgaver eller verv, gi støtte og hjelp og oppfølging, tilby muligheter for videreutdanning og skissere karrieremuligheter.

## 5.2 Studiens betydning

Hvilke funn forventet jeg å få? Validitet handler om forskerens forventninger om treffsikkerheten i resultatene. Cohen, Manion og Morrison (2011) uttaler at validitet beskriver begrep som sier noe om egenskaper ved forskning, det angår slutninger om data og at andre også vurderer dine konklusjoner, «den kvalifiserte andre». Det handler om stadig å være bevisst på spennet mellom subjektivitet og objektivitet. I studien argumenterer jeg med bruk av

både teori og empiri på en kritisk måte som styrker troverdigheten. Troverdigheten kunne bli ytterligere styrket gjennom også å inkludere svar fra skoleledere i studien, samt intervjuere flere nyutdannede lærere og/eller observere praksis. Men av ressurshensyn lot det seg ikke gjennomføre i dette prosjektet.

Kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie er gjerne knyttet opp mot et bestemt tema på et gitt tidspunkt. Teksten og funnene kan derfor ikke direkte overføres til andre arenaer, men mottakeren kan relatere seg til situasjonen som er beskrevet i studien. På den måten kan studien få nytteverdi også for andre, og et overføringspotensialet til andre arenaer.

Frafallsproblematikken er reell, og med denne studien argumenterer jeg for ivaretagelse av de nyutdannede lærerne gjennom motivasjonsteori i håp om at lærerflukten fra norske skoler kan reduseres. Studien har relevans for mange grupper innen skole-Norge; lærere, ledelse, skoleeiere, politikere og andre forskere. Jeg håper funn og argumentasjon vil være med å belyse faktorer som er med på å beholde nyutdannede lærere i skolen og gi ledelsen innspill til gjennomførbare tiltak.

## 5.3 Videre forskning

I denne studien har jeg valgt å intervjuere lærere og legge deres svar til grunn for analysen og for å besvare problemstillingen. Videre er det et potensial i å utvide datamaterialet med for eksempel å intervjuere skoleledere eller lage en kvantitativ skolelederundersøkelse (Cohen et al., 2011). Dette kan gi nye perspektiv på løsninger og begrensinger med tanke på problemstillingen i studien. Videre ville en studie om elevenes læringsutbytte og elevenes opplevelse av læringsmiljø vært spennende, som et resultat av en skolekultur preget av systematisk SBT. Utfordringen her kan være å finne skoler å sammenligne seg med, fordi momenter fra SBT ofte gjennomsyrrer fundamentet i mange norske skoler. En studie basert på å belyse motivasjon hos lærere som opplever å bli ivaretatt slik implikasjoner for ledelse indikerer, til sammenligning med motivasjonen til nyutdannede uten en slik systematisk støtte hos ledelsen, kan være spennende. En lignende studie er gjort på feltet (Christophersen et al., 2013). Funnene antyder blant annet at «*supervisors support*» eller øvingslærers støtte er klart statistisk assosiert med «*affective commitment*» eller lærerstudentenes positive forventninger til å bli lærer.



I denne studien har jeg ikke undersøkt «de andre» lærerne; de erfarne, de nyansatte, seniorer eller faktorer som for eksempel lønn eller arbeidstid, med tanke på motivasjon til å bli i skolen og som bidrag i frafallsproblematikken. Ferskt notat fra NyAnalyse (Strøm, 2015) viser for eksempel at seniorene kan løse mangelen på arbeidskraft i årene som kommer. Samfunnsøkonom Terje Strøm i NyAnalyse sier arbeidspotensialet er størst i aldersgruppen 62 og opp til 79 år. «*Dersom seniorene fortsetter den positive trenden med å jobbe lenger, vil de kunne dekke 85 000 av disse årsverkene*» (Strøm, 2015). Videre forskning relatert til ivaretagelse av seniorene i skole-Norge, slik at de kan være med på dekke underskuddet av lærere, kan være et interessant felt. Hvilken rolle karrieremuligheter, personlig lønn og mer eller mindre bunden tid spiller inn for å beholde lærere i skolen, er andre mulige forskningstemaer.

Tall fra SSB (Gunnesh og Knudsen, 2015) indikerer at det vil være en underdekning av grunnskolelærere i 2035 på ca. 3600. Hvilke implikasjoner får dette for samfunnet?

Videre forskning relatert til faktorene overfor og implikasjoner for ledelse, kan representere viktige bidrag i fremtiden for å ta frafallsproblematikken blant lærere på alvor.

# Litteraturliste

Bang, H. (1999). *Organisasjonskultur*. 3.utgave. Bergen: Universitetsforlaget.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9.

doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>

Bolman, L.G, Deal, T. E (2006). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. Article first published online: 2 NOV 2006. DOI: 10.1002/hrm.3930300406. *Human Resource Management* Volume 30, Issue 4, pages 509–534, Winter 1991

Bolman, L.G, Deal, T. E (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske

Brandmo, C., Ferguson, L. E., Elstad, E., & Tiplic, D. (2014). *New and experienced teachers' trust in sources of pedagogical knowledge and implications for motivation*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Philadelphia, USA

Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelse av emotionell närvaro i det pedagogiska arbete*. (Doktoravhandling). Universitetet i Gøteborg

Christophersen, Elstad, Solhaug & Turmo, (2013) *Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession*. Submitted paper

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7.ed). : New York, Routledge

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

Deci E.L.& Gagne M.(2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-363.

Deci E.L.& Ryan R.M. (2000). Self-determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78

Deci E.L.& Stone D.N (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34, 75-91

Garbo, J. (2014). Lærerens profesjon og oppdrag. *Bedre skole nr.4*, s. 14.

Geithus, A. (2014). Å lage en god skule. *Utdanning nr. 4*, s. 53

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Gunnes, T. og Knudsen, P. (2015). Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040: Framskrivinger basert på LÆRERMOD. *Rapport 2015/41*. SSB. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet 15. oktober fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tilbud-og-etterspørsel-for-ulike-typer-lærere-mot-2040-framskrivinger-basert-pa-lærermot>

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk

Hargreaves, A & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget

Haug, P. (2010.) *Kvalifisering til læreryrket*. Bergen: Fagbokforlaget

Isaksen, R. T (2015). Over 5000 lærere kan få videreutdanning i 2015. *Utdanning nr. 5/6. mars*, s. 44

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Kunnskapsdepartementet, (2008). *Kvalitet i skolen (2007-2008)* Stortingsmelding nr. 31. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet, (2009). *Læreren-rollen og utdanningen* (2008-2009)  
Stortingsmelding nr. 11. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Oslo:  
Utdanningsdirektoratet

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen  
Akademiske forlag

Lund, T. (2005). The Qualitative–Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 49, No. 2, April 2005, pp. 115–132.

Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller og  
L.Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (s. 165-183) Kristiansand:  
HøgskoleForlaget

OECD. (2013). TALIS 2013: OECD publishing

Ottesen, E. & Møller J. (2006) Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. K.  
Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.) *Utdanningsledelse*. (Kap. 6 s.136-148) Oslo:  
J.W. Cappelens Forlag

Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rolad, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Roald, K. (2006). *Organisasjonslæring- eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?* K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (red.) Utdanningsledelse. (Kap. 8 s.148-165) Oslo: J.W. Cappelens Forlag

Roksvaag, K. & Texmon, I. (2012). Arbeidsmarkedet for Lærere og Førskolelærere Fram mot År 2035. Statistic Norway, *Report no. 18*. SSB, Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Rønning, B. (2014). Ikke ødelegg drømmen vår! *Utdanning nr.4*, s. 49

Senge, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23

Snock Marco Induction Programmes for Beginning Teachers- a handbook for policymakers, (Draft 19.11.2009).

Hentet 15. oktober fra:

[http://www.uhr.no/documents/Rapport\\_veiledning\\_av\\_nyutdannede\\_1\\_rere\\_\\_sluttrapport\\_sendt\\_KD\\_25mars\\_\\_2\\_.pdf](http://www.uhr.no/documents/Rapport_veiledning_av_nyutdannede_1_rere__sluttrapport_sendt_KD_25mars__2_.pdf)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole* nr. 3, s. 15

SPS, (2014) hentet 14. oktober fra <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/NYMY>

Spurkeland, J.(2009). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Strøm, T. (2015). Kan løse manglen på arbeidskraft. *Seniorpolitikk*. Hentet 17. oktober fra <http://seniorpolitikk.no/nyhet/arbeidsliv/befolkningsutvikling/kan-lose-mangelen-pa-arbeidskraft>

Terum, L.I. (Red.), og Molander, A. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education* nr. 3  
DOI: 10.1080/0305764X.2014.987642

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag



# Vedlegg

## Vedlegg 1. Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Christian Brandmo  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 02.02.2015

Vår ref: 41775 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41775	<i>Ivaretagelse av nyutdannede lærere i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian Brandmo</i>
Student	<i>Mette Klann</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrresvarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrresvarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Vedlegg 2. Samtykke fra informantene

---

# FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

---

### «Beholde nyutdannede lærere i skolen»

#### Bakgrunn og formål

«Hva motiverer nyutdannede lærere til å bli i skolen og hvilke implikasjoner har dette for ledelsen?»

Masterstudie i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo.

Min målgruppe med tanke på intervjukandidater er nyutdannede lærer som har vært i yrket ett-tre år. Derfor har jeg tatt kontakt med kommunens ansvarlige for oppfølging av nyansatte lærere, og fått navn fra henne.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg benytter meg av kvalitativt semi-strukturert forskningsintervju, og vil ta lydopptak av intervjuene. Etter transkripsjon vil opptakene i sin helhet slettes. Jeg avtaler tid og sted med deltakerne.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som kjenner til identiteten til deltakerne. Alle opplysninger vil være anonymisert, og lydopptak slettes etter transkripsjon. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2015.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mette Klann, 48066988, prosjektleder eller veileder førsteamanuensis Christian Brandmo, christian.brandmo@ils.uio.no

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3. Intervjuguide.**

### **KOMPETANSE/KUNNSKAP:**

- 1.1 Hvordan har du opplevd overgangen fra studiene til å være yrkesaktiv?
- 1.2 Hva mener du er viktig å kunne som lærer?
- 1.3 Beskriv din lærerkunnskap etter x år i arbeid som lærer.
- 1.4 Hva tror du kan være med på å vedlikeholde og utvide din lærerkunnskap?
- 1.5 Beskriv hvordan ledelsen kan fremme din lærerkunnskap.

### **TILHØRIGHET:**

- 2.1 Hvordan er din opplevelse av å bli ivaretatt på denne skolen?
- 2.2 Hva slags oppfølging får du av ledelsen?
- 2.3 Hva slags oppfølging får du av dine nærmeste kollegaer?
- 2.4 Hva slags oppfølging får du av kommunen som nyutdannet?
- 2.5 Hvem opplever du å ha tilhørighet til på skolen din?

### **AUTONOMI:**

- 3.1 Hvordan er din opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i klasserommet?
- 3.2 Hvordan er din opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i møte med kollegaer?
- 3.3 Hvordan er din opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i møte med ledelsen?
- 3.4 Hvordan er din opplevelse av selvstendighet og opplevelse av ansvar, krav og forventninger i møte med foresatte?

3.5 Er andre situasjoner i yrket som særlig er med på å hemme/fremme din opplevelse av autonomi? autonom handling som autentisk handling, det vil si at handlingen springer ut av ønsker, verdier, eller motivasjoner som aktøren selv identifiserer seg med

### **MOTIVASJON:**

4.1 Hva kan gjøre arbeidshverdagen tung?

4.2 Beskriv en god dag på jobb.

4.2 Hvor ser du deg selv om tre år med tanke på arbeidsplass/yrket?

2 x: Drømmeordning for nyutdannede?

## Vedlegg 4. Koding: innholdsanalyse

4 intervjuvar om kompetanse	Meningskoder (få frem det som allerede ligger i hele teksten)	Meningsfortolkning	Implikasjoner for ledelse
<p><i>Man får et type sjokk, litt for at du står alene og litt fordi du er type uerfaren. For meg så har erfaring veldig mye å si. Struktur og planlegging, gjennomføre en god time, differensiere din klasse, fag og struktur er veldig viktig. Der fikk jeg en smell hvordan skal en vite det når det ikke står skrevet noe sted? Flere episoder i starten, så spurte jeg andre: var det ikke sånn det var? For å få støtte. Individuell kunnskap som ikke alle har på samme skole.</i></p> <p><i>Da leser jeg meg alltid opp på forhånd, for å få bredde kunnskap rundt det,</i></p> <p><i>Jeg synes jeg tenker mindre og mindre på det jeg lærte på høyskolen, mer på det som står i lærerbøkene og det kollegaene sier og gjør</i></p> <p><i>Ja, men det handler om tid. Har ikke alltid tid til å prate med den og den.</i></p>	<p>Står alene</p> <p>Type uerfaren</p> <p>Smell</p> <p>Ikke skrevet ned</p> <p>I starten</p> <p>Få støtte</p> <p>Lese seg opp på forhånd</p> <p>Breddekunnskap</p> <p>Tenker mindre på kunnskap lært på høyskole</p> <p>Lite tid til å prate med elevene</p>	<p>Praksissjokk</p> <p>Tidspress</p> <p>Uskrevne regler, taus kunnskap</p> <p>Skolekultur</p> <p>Forbereder undervisningsstoffet</p> <p>Trives med fag</p> <p>Tips fra kollegaer</p> <p>Dokumentasjon på måloppnåelse viktig</p> <p>Kopierer kollegaers handling</p> <p>Styrt av bøker og kollegaer fremfor egen kunnskap</p> <p>Rollekonflikt</p>	<p>Systemisk kunnskapsutvikling</p> <p>Kollegaveiledning</p> <p>Nedsatt undervisningstid</p> <p>Timeplanlagte veiledningstimer</p> <p>Skolevandring</p> <p>Legge til rette for deltakelse i veiledning i gruppe sentralt (tilbud eksisterer?)</p> <p>Avklare forventninger og roller</p> <p>Ta vare på pågangsmot</p> <p>Invitere inn i utviklingsarbeid eller fagteam, prosjektgrupper</p>
3 intervjuvar om tilhørighet	Meningskoder (få frem det som allerede ligger i hele teksten)	Meningsfortolkning	Implikasjoner for ledelse
<p><i>De i mitt team står meg mye mer nærmere, de er mer naturlig å spørre, i stedet for å løpe etter rektor eller inspektør for de ser jeg ikke så mye i hverdagen.</i></p> <p><i>Teamet mitt. Dem er du oppå hele tiden, helt naturlig vil det bli</i></p>	<p>Teamet står nært</p> <p>Naturlig å spørre</p> <p>Er oppå dem hele tiden</p>	<p>Teamet har stor betydning for trivsel</p> <p>Få støtte</p> <p>Ledelsen avstand i det daglige</p>	<p>Bevisst sin relasjonskompetanse</p> <p>Åpen dør- praksis</p> <p>Sette sammen gode team med empati og mentalt overskudd</p>

<p>dem, andre kollegaer vil jo være mulig å spørre, men først og fremst kollegaer på temaet. Andre kollegaer er jo nyttige å ha. Men jeg har jo skjönt at det er bare er å komme innom de andre kontorene å spørre og det er mange som er åpne for å hjelpe</p> <p>Tidlig innsats tankegang, en tredjelærer som alltid er på 1. trinn for å sikre nybegynneropplæring. Dette var med på følelsen av å bli godt ivaretatt.</p>	<p>Andre kollegaer mulige å spørre</p> <p>Åpne for å hjelpe</p> <p>Tredjelærer</p> <p>Godt ivaretatt</p>	<p>Viktig å føle seg respektert</p> <p>Andre lytter til dem og de lytter til andre</p> <p>Endrer seg og sin praksis etter de andre eller kulturen.</p> <p>Tredjelærerorganisering fremmer opplevelse av å bli ivaretatt</p>	<p>Være jevnlig tilstede i klasserom/teamrom</p> <p>Styrke skolekultur og praksisfellesskapet</p> <p>Vurdere to-lærersystem første året</p>
4 intervjuer om autonomi	Meningskoder (få frem det som allerede ligger i hele teksten)	Meningsfortolkning	Implikasjoner for ledelse
<p>Ja, det kommer med tiden da. I starten dilter du etter; du bare flyter, men kollegaene dine er der, jeg har ikke kontroll på så mye, er mest «oppe i luften». Flere rammer kommer på plass, men de kan man skape selv også. Handler nok om å ta kontroll.</p> <p>Ja, her igjen handler det også om at med tiden går det seg til. I starten var jeg han som lyttet og ikke sa mest, jeg prøvde å få kontroll, de hadde kontroll, kunne endre på ting, de har rutiner og rammer. Jeg hadde ikke tid til å tenke på det engang, hvordan de gjorde som de gjorde, før det tok et par måneder. Det tar lang tid før du er inne i deres system og begynner på forme det systemet med dem. Da er jeg mer på deres nivå, det kan man si, og vi er mer likeverdige.</p> <p>At jeg har min dokumentasjon at slik er det, se her. Testresultat, sosial og faglig og vise dokumentasjon. Da blir jeg tatt på alvor. Hvis du kan vise til at du har gjort det rette.</p> <p>Jeg har blitt mye sterkere andre året, i første var det litt vanskelig fordi jeg var litt usikker på ting som skjer i virkeligheten, avstand mellom</p>	<p>Dilter etter</p> <p>Ikke kontroll på mye</p> <p>Rammer på plass etter hvert</p> <p>Lytter mest</p> <p>Finne ut av systemer</p> <p>Deres nivå etter hvert</p> <p>Mer likeverdige</p> <p>Har dokumentasjon</p> <p>Testresultat</p> <p>Tatt på alvor</p> <p>Usikker i starten</p> <p>Sterkere nå</p> <p>Kunnskapsavstand mellom studier og jobb</p> <p>Finne sin måte å lede på</p>	<p>Stor tro på faglig kvalif.</p> <p>Tar egne valg</p> <p>Har krav til undervisningen</p> <p>Strever med kontroll i klasserommet i starten</p> <p>Tar tid å forstå rammer og struktur</p> <p>Takler foresatte m bl.a dokumentasjon</p> <p>Beundrer og kopierer kollegaer</p>	<p>Sørge for mentor/veileder</p> <p>Dyrke en sunn skolekultur</p> <p>Sørge for systemisk kunnskapsutvikling</p> <p>Spisse kompetanse rundt psykososialt læringsmiljø</p> <p>Samtale om forventninger og krav</p> <p>Hjelp til å sortere roller</p>

<i>det jeg lærte og det jeg jobbet med. Men etter hvert finner man sin måte å lede på. I møte med den elevmassen jeg har</i>			
3 intervjuer om motivasjon	Meningskoder (få frem det som allerede ligger i teksten)	Meningsfortolkning	Implikasjoner for ledelse
<p><i>Hm, i dag har jeg hatt en god dag. Jeg var godt forberedt og ting går som man har planlagt. Ungene er glade og jeg er glad. Når ungene spør om noe som er relevant, men ikke det vi holder på med, men som gjør at vi kan spore av og forville oss inn i en god diskusjon, det er veldig morsomt. Jo mer forberedt man er, desto bedre dag får man.</i></p> <p><i>Når du har god undervisning og du ser at elevene lærer, det er god stemning og du har kjemi. Du kan komme til timen og du følger planen og elevene følger med og elevene gjør det de skal og det er humor i bildet. Det gløder ut av øynene for temaet er spennende og du går derfra og vet at de syntes det var morsomt og de lærte noe.</i></p> <p><i>Respons fra elever, hva jeg gjør for dem, at de lærer nye ting og at de skjønner selv at de har lært noe. Det er viktig for meg at ledelsen ser at jeg gjør en topp jobb, men jeg skjønner det er vanskelig å følge med på det. Foreldre som synes jeg gjør en god jobb, de hører mye gjennom ungene sine. Det er viktig at de trives på skolen og får tilbakemelding på det er flott. At teamet mitt synes jeg bidrar, at jeg deler med dem ting de ikke hadde tenkt på. Kollegaer med erfaring, deler et eller annet, jeg gir mitt bidrag og jeg får mye igjen.</i></p>	<p>Glade barn</p> <p>Barn lærer</p> <p>Humor</p> <p>Godt forberedt</p> <p>Spore av</p> <p>Gir læring</p> <p>God kjemi</p> <p>Gløder i øyne</p> <p>Morsomt</p> <p>Foreldre; en god jobb</p> <p>Trives</p> <p>Kollegaer deler erfaring</p> <p>Mitt bidrag</p> <p>Deres bidrag</p>	<p>Opplevelsen av glade barn og humor</p> <p>Desto bedre forberedt blir en bedre dag</p> <p>Har høy faglighet</p> <p>Fremme spontanitet</p> <p>Opplevelse av god tilbakemelding fra kollegaer og ledelse</p> <p>Oppleve fornøyde foreldre</p> <p>Bidra faglig i felleskapet</p> <p>Få ansvar</p> <p>Bli respektert</p> <p>Engasjement</p> <p>Begeistring</p> <p>Mestre</p>	<p>Være i jevnlig dialog</p> <p>Gi oppmuntring og adekvat ros</p> <p>Sørge for tilstedeværelse</p> <p>Gi nedsatt tid</p> <p>Dyrke en sunn skolekultur</p> <p>Følge opp, gi rammer</p> <p>Foreta skolevandring eller hyppige besøk hos de nyut.</p>



